Inclusión y equidad

Una educación que multiplica oportunidades



estudios e **informes**

Inclusión y equidad

Una educación que multiplica oportunidades

estudios e **informes**

C/ Pablo Aranda 3, Madrid 28006
Teléfono: 91 590 26 72
Fax: 91 590 26 73
Página web: www.entreculturas.org
e-mail: entreculturas@entreculturas.org

Dirección de la colección: Jorge Serrano Paradinas, Entreculturas
Coordinación del proyecto: Valeria Méndez de Vigo, Entreculturas
Autor: Alejandro Fernández Ludeña
Estudios de caso:
Guatemala: Juan Fermín Castro Mejía, José Edwin Joj Tzoy, Luis Hipólito Ordóñez Vicente y José Fernando Paz Juárez, Fe y Alegría Guatemala
Malawi: Esther Kurz, Jennifer Martin y Travis Russell, Servicio Jesuita a Refugiados
España: Laura García Moya e Irene Ortega, Entreculturas
Dirección de arte y diseño gráfico: Maribel Vázquez
Fotografía de portada: Cristina Fernández/Entreculturas
Imprime: Iarriccio Artes Gráficas
Fecha de edición: Septiembre 2014
ISBN: 978-84-697-0998-6
Depósito Legal: M-23220-2014

Agradecimientos:
Helena Aranda, Carmen Pita, J. Wenceslao Rodríguez Curiel y Carmen Torrens, Entreculturas.

Esta publicación forma parte de un proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de la Fundación Entreculturas y no refleja necesariamente la opinión de la AECID. Esta publicación es posible gracias al Convenio 10-CO1-118, Campaña Mundial por la Educación (Objetivos de Dakar), en consorcio con Ayuda en Acción y Educación sin Fronteras.

Inclusión y equidad

Una educación que multiplica oportunidades

estudios e **informes**

entreculturas
ONG JESUITA PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO

índice



No se puede tomar a alguien que ha estado encadenado por años, liberarlo, ponerlo en la línea de arranque y decirle que ahora está libre para competir con los demás y creer sinceramente que con eso hemos actuado con toda justicia... Hombres y mujeres de todas las razas nacen con las mismas capacidades, pero la capacidad se ve ampliada o impedida según la familia con que se vive, la escuela a la que se asiste y el grado de riqueza o pobreza que a uno lo rodea. Es el producto de cientos de fuerzas invisibles que actúan sobre el pequeño instante, sobre el niño y, finalmente, sobre el hombre.

Lyndon Johnson (1965)

Nosotros también nos hemos dado cuenta de que con ellos la escuela es más difícil. Alguna vez aparece la tentación de quitárselos de encima. Pero si ellos se pierden, la escuela ya no es la escuela. Es un hospital que cura a los que están sanos y que rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable.

Carta a una maestra. Alumnos de la Escuela de Barbiana[1]

Al inicio de mi escolarización, pensé que no podría hacerlo todo. A medida que fui haciendo frente a cada situación, me di cuenta de que sí podía. La única diferencia entre otras personas y yo es que yo no puedo ver. Me siento afortunada. Tengo amigos, profesores y una familia encantadora que me apoya. El sueño de mi vida es seguir estudiando para después ayudar a personas con discapacidad que necesitan el apoyo de alguien como yo. Estoy segura de que alcanzaré mis sueños.

Gopi Maya Rai (Nepal, programa del Servicio Jesuita a Refugiados)

1 La Escuela de Barbiana fue creada en los años 70 del siglo XX por el sacerdote italiano Lorenzo Milani. Su objetivo era permitir que los hijos de los campesinos y trabajadores agrícolas recibieran una educación, ya que se les excluía del privilegio de acudir a la escuela obligatoria oficial de aquel momento, sólo apta para los más pudientes.

introducción



©JRS

A pesar de las enormes posibilidades que se abren en un mundo globalizado para que todos los seres humanos accedan a una vida mejor y más digna, el nuestro es un planeta injusto y excluyente. **Vivimos en una aldea global donde el 1% de la población acumula el 50% de la riqueza mundial[2]. En paralelo, 1300 millones de personas sobreviven en pobreza extrema con menos de 1 dólar diario. La desigualdad tiene consecuencias devastadoras en la educación: 175 millones de jóvenes de países de ingresos bajos y medio bajos son incapaces de leer toda una oración o parte de ella.**

Podría pensarse que con la extensión del conocimiento y la tecnología, así como la firma de convenciones y tratados internacionales asentados sobre el respeto a los Derechos Humanos, la tendencia presente sería hacia una mayor equidad social. Pero no es así. Aun cuando se han cosechado importantes avances en desafíos globales, tales como los enunciados por los Objetivos del Milenio[3], la crisis financiera mundial ha acentuado las diferencias entre ricos y pobres. De hecho, el 70% de la población actual vive en países donde la desigualdad ha crecido en los últimos 30 años[4].

El inmoral estado de desequilibrio en que nos encontramos compromete, además, la democracia y la paz social. Una parte importante de la humanidad se siente frustrada en sus expectativas y no son pocos los estragos en forma de violencia e intolerancia a los que asistimos, consecuencia del desaliento o la desesperación: *la extrema concentración de riqueza que vivimos en la actualidad amenaza con impedir que millones de personas puedan materializar los frutos de su talento y esfuerzo[5].*

En estas circunstancias, se extiende la convicción de que la nueva agenda debe estar protagonizada por combatir la desigualdad. Desde el Presidente Obama, el Papa Francisco, el Secretario General de Naciones Unidas, numerosos y prestigiosos académicos, hasta organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional han hecho hincapié en el papel decisivo que, a día de hoy, la lucha contra la desigualdad tiene para el progreso humano.

Como corresponde a una sociedad con esta grave y peligrosa[6] deriva hacia la inequidad, nuestros sistemas educativos también se ven contaminados por la exclusión. Es más, lejos de contribuir a reducir las brechas entre países y entre personas al interior de los mismos, como en momentos de mayor optimismo se previó, la educación contribuye en ocasiones a reproducir y legitimar la desigualdad.

2 OXFAM INTERNACIONAL. *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica.* 178 Informe de Oxfam. Oxford (Reino Unido): 2014.

3 NACIONES UNIDAS. *Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Informe de 2013. Naciones Unidas. Nueva York: 2013.

4 Op. cit. en nota 2.

5 Ibid.

6 Como ha expresado Mohamed Yunus, Premio Nobel de la Paz 2006, “la pobreza constituye una amenaza para la paz”.



© Sergi Cámara/Entreculturas

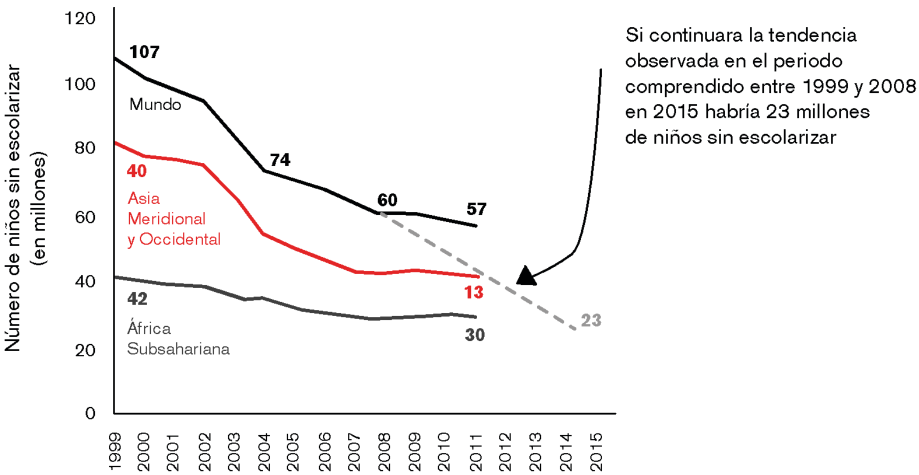
Es verdad que la cobertura educativa se ha extendido de forma espectacular en todas las regiones del mundo en las últimas décadas. Los objetivos fijados en Jomtiem por el movimiento de Educación para Todos[7] han generado avances indudables, en el incremento de la matrícula. También es cierto que prácticamente la totalidad de los gobiernos del mundo reconocen formalmente la igualdad de oportunidades en relación a la educación. Por su parte, la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, celebrada en Ginebra en 2008, reunió a ministros y delegados de 143 países, quienes de forma unánime reafirmaron que todas las personas sin excepción tienen derecho a una educación de calidad.

Pero del dicho al hecho, aún existe un trecho dramático.

Todavía hoy hay 250 millones de niños y niñas –más de un tercio de los niños y niñas del mundo en edad de ir a la escuela– que ven vulnerado su derecho a recibir una educación de calidad, bien porque no tienen acceso –es el caso de 58 millones de niños y niñas–, bien porque abandonan la escuela antes de haber finalizado el ciclo de primaria, bien porque incluso a pesar de haber estado en la escuela, no reciben una educación adecuada que les permita desarrollar competencias para su propio desarrollo integral y las necesidades de su entorno[8].

7 La UNESCO lidera esta iniciativa internacional que tuvo su inicio en 1990.
8 UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos.* París: 2014.

Gráfico 1. Millones de niños seguían sin estar escolarizados en 2011
Número de niños en edad de asistir a la escuela primaria no escolarizados, por región, en el periodo comprendido entre 1999 y 2011



Fuente: UNESCO.

En la mayoría de los países del mundo, la pobreza y la marginación son las causas principales de la exclusión. Los niños y niñas que no pueden asistir a la escuela y que, por tanto, no pueden desarrollar su potencial a través de la educación, ven condicionado su futuro y el de sus familias, permaneciendo en una situación de pobreza. **Además de la pobreza, factores como el lugar de residencia, el género, el idioma, la pertenencia étnica, las discapacidades, entre otros, dificultan el acceso a la escuela y las probabilidades de recibir una educación de calidad.**

En la región más pobre del planeta, África Subsahariana, hay al menos 11 países donde el 50% de los jóvenes han cursado menos de cuatro años de estudios[9]. En Burkina Faso y Somalia, un porcentaje de población similar ni siquiera llega a cubrir dos años de estudios.

Esta situación es doblemente grave, si focalizamos nuestra atención en las niñas y jóvenes, en los niños y niñas pertenecientes a etnias minoritarias, en los niños y niñas con discapacidad; también en los menores viviendo con VIH-SIDA o huérfanos a consecuencia del mismo, los que viven

9 UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo. Llegar a los marginados.* París: 2010.

en entornos rurales, los que se ven obligados a migrar o se encuentran atrapados en un territorio con un conflicto armado. Más de 770 millones de personas adultas son analfabetas. De éstas, dos tercios son mujeres.

Además, cuando dos o más factores de exclusión se juntan, las condiciones pueden tornarse especialmente dramáticas: en Nigeria solo un 3% de las niñas de habla "hausa", la lengua del grupo étnico más importante de África Central, reciben más de dos años de educación formal[10]. ¿Qué futuro espera al 97% restante?

Tampoco podemos olvidar la situación de quienes, viviendo en países desarrollados, están en riesgo permanente de quedarse en los márgenes del avance científico y tecnológico. En España, el fracaso escolar afecta a un 25% de los estudiantes de ambos sexos[11]. Aunque algunos cuentan con segundas oportunidades, un elevado número de jóvenes no adquiere las calificaciones útiles para integrarse en el mundo laboral o para desempeñarse en la sociedad del conocimiento con las actitudes y competencias adecuadas. El capital cultural de las familias, sus condiciones socioeconómicas o su procedencia resultan claramente determinantes. En un país como Estados Unidos, la discriminación de las personas de raza negra y de los hispanos en materia educativa sigue siendo una abrumadora realidad, por poco visibilizada que sea[12].

En este contexto, resulta más necesario que nunca defender y promover una educación inclusiva que contribuya significativamente a promover un modelo social más equitativo y justo. Pero, ¿a qué llamamos educación inclusiva? ¿Se trata de una moda pedagógica, de una didáctica adecuada a un grupo de alumnos específicos o de un nuevo modelo? Si fuera esto último ¿en qué se diferencia de otros modelos educativos que en el pasado preconizaban una mayor equidad educativa? ¿Cuáles son sus características más esenciales? ¿Es aplicable en cualquier contexto? Responder a estas preguntas e ilustrarlas con ejemplos y testimonios de experiencias, es el objeto de este informe que Entreculturas presenta con la intención de contribuir a la reflexión, desde la convicción de que una educación inclusiva, transformadora, es fundamental para promover la movilidad social, a nivel individual y colectivo, y multiplicar las oportunidades de desarrollo, de forma equitativa, de todas las personas.

Desde Entreculturas presentamos este informe titulado *Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades* dedicado a la educación inclusiva, transformadora de una realidad injusta. Partiendo de un recorrido histórico, presentamos el concepto de educación inclusiva, tratamos específicamente los colectivos excluidos de la educación, analizamos los

10 Ibid.
11 EUROSTAT. *Basic Figures en 2013.* Luxembourg: 2013.
12 "Educación de peor calidad y más abandono entre negros e hispanos".
En http://internacional.elpais.com/internacional/2014/04/18/actualidad/1397839461_597512.html13

beneficios de la educación inclusiva y sus principales barreras. Finalizamos con un capítulo de políticas y estrategias. Asimismo, presentamos **tres estudios de caso** de educación inclusiva: **la educación intercultural con el pueblo maya en Guatemala, llevada a cabo por Fe y Alegría Guatemala; la educación con niños y niñas con discapacidades de un campo de refugiados en Malawi, puesta en marcha por el Servicio Jesuita a Refugiados en dicho país africano y la educación con jóvenes en riesgo de exclusión del Colegio Blanca Paloma, SAFA, en Sevilla, España.**

Decía Norberto Bobbio, el célebre ensayista italiano, que *"los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros... Sin embargo, la aparente contradicción de estas proposiciones, "los hombres son iguales", "los hombres son desiguales", depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y al sacar consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen en común o, más bien, sobre lo que les distingue"*[13]*.* En Entreculturas nos sumamos con convicción a una corriente de educadores y educandos, cada vez más nutrida, que apuesta por profundizar y construir el futuro de la educación y de la sociedad a partir de lo que tenemos en común. Pero esta preferencia no implica, ni mucho menos, minusvalorar nuestras diferencias. Estas existen, pero debemos esforzarnos para que nunca más constituyan una barrera que conduzca a la exclusión. Antes bien, apostar por lo que nos une supone atender las diferencias con todos nuestros sentidos, saber pedagógico y alternativas didácticas para convertir aquellas en un tesoro permanente que nos enriquezca, ayudándonos a todos y todas a desarrollar nuestro mayor potencial como seres humanos.

13 Bobbio, N. *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política.* Madrid: Taurus, 1995.



© Pablo Funes/Entreculturas

la educación inclusiva

una nueva mirada

capítulo primero



La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo.

Mahatma Gandhi

1.1. Un poco de historia: de la exclusión a la inclusión

Tradicionalmente, los sistemas educativos de todo el mundo han sido rígidos, homogéneos y poco tolerantes con la diversidad del alumnado. De tal forma que poco han ayudado a superar las desigualdades sociales y la falta de igualdad de oportunidades; más bien las han perpetuado con frecuencia, al reproducir en su seno la discriminación de aquellos grupos más vulnerables o con serias desventajas de partida. No obstante, desde mediados del siglo pasado se han ido progresivamente abriendo paso voces y propuestas a favor de las personas secularmente marginadas o abandonadas por el sistema formal de educación. Antes de eso, las diferencias eran ignoradas e invisibilizadas y las personas que las encarnaban permanecían excluidas del sistema educativo casi por completo. En especial, los niños y niñas con discapacidades físicas o mentales carecían de cualquier oportunidad. Aun cuando la equidad educativa para todos y todas sigue siendo un proyecto colectivo por construir, se han dado pasos importantes para pasar de la exclusión a la inclusión educativa, transitando primero por la segregación y luego por la integración de los educandos y educandas.

Gráfico 2. Tránsito de la exclusión a la inclusión[14]



14 En http://t.co/69iRhQ1gLc

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales celebrada en Salamanca en 1994 supuso un punto de inflexión fundamental en el tratamiento educativo de las diferencias. A ella hay que referirse cuando hablamos de educación inclusiva. En Salamanca estuvieron representados 92 países y 25 organizaciones internacionales. El espíritu de aquel encuentro queda recogido en este apartado de su declaración:

"Las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños y niñas discapacitados y bien dotados, a niños y niñas que viven en la calle y que trabajan, niños y niñas de poblaciones remotas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas."[15]

El principio rector de la Conferencia de Salamanca fue que todas las escuelas deben estar abiertas para todos los niños y niñas, independientemente de su condición, y deben adaptarse a sus necesidades. Este principio, pensado de manera especial para alumnos y alumnas con discapacidad, se fue extendiendo paulatinamente a otros ámbitos: diferentes etnias, distintas culturas, distintos ritmos de aprendizaje, diversidad sexual, etc.

Antes de la Conferencia de Salamanca, la transición hacia modelos educativos más justos e incluyentes había sido larga y tortuosa. Aunque no faltaron pioneros que abrieron camino para la atención pedagógica a niños y niñas con necesidades especiales,[16] tan sólo bien entrado el siglo XX, surgen Centros de Educación Especial donde se facilita una educación segregada para abordar, de algún modo, la "anormalidad" de algunos sujetos. Este modelo se mantuvo durante algunas décadas y aún hoy podemos encontrarlo conviviendo con otros más avanzados.

Pero, en general, los sistemas educativos fueron evolucionando hacia una visión más abierta, reconociendo la inadaptación social de los niños y niñas tratados bajo un modelo segregado. De algún modo, se extiende el convencimiento de que separar a los alumnos supuestamente "problemáticos" resulta un mayor perjuicio tanto para ellos, como para el conjunto de la sociedad.

15 UNESCO. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* Salamanca (España): 1994. En http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf
16 Jean Itard, nacido en Provenza en 1774, trató al "niño salvaje" de Aveyron, una experiencia precursora del trabajo pedagógico con los "diferentes".

La llamada integración educativa, preconizada por el norteamericano Birch[17], es entendida como un proceso de unificación de las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer servicios educativos comunes a todos los niños y niñas, en base a sus necesidades de aprendizaje. Este modelo supone una aceptación de la diferencia y una normalización de la misma; sin duda se trata de un paso decisivo. No obstante, encierra en sí misma una discriminación de raíz al perpetuar la división entre seres humanos con diferencias especiales y seres humanos "normales".

En 1978, en el Reino Unido, el Informe Warnock[18] habla por primera vez de Necesidades Educativas Especiales, NEE, un término que implica un cambio importante en el largo camino hacia la inclusión. Según este informe, todos los alumnos y alumnas serían susceptibles de tener alguna necesidad especial a lo largo de su vida y la forma de abordarla sería mediante una adecuación curricular y las estrategias de aprendizaje.

La concepción de NEE supone un peldaño importante hacia la inclusión, aunque todavía faltaba por dar el paso fundamental: desplazar el foco problemático del educando hacia el sistema educativo en toda su complejidad y las barreras que interpone para el aprendizaje. Es decir, no son en última instancia los sujetos quienes deben adaptarse o claudicar, sino que es el sistema educativo el que tiene que transformarse para servir a todos y todas sin excepción.

El problema estriba en que, aunque el derecho a la educación de todo ser humano está reconocido por casi todos los países, en la práctica se limita a quienes se adaptan a una serie de condiciones preestablecidas. En realidad, este derecho básico, en toda su extensión, supondría acceder a un sistema educativo que reconozca y valore positivamente las diferencias, educando para convivir en una sociedad diversa con igualdad de oportunidades para todo ser humano.

Completando el derecho a la educación

Existe en la actualidad un amplio consenso respecto a que el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos, que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho a la educación[19].

Rosa Blanco

17 Birch, J. W. *MainstreaMing: educable mentally retarded children in regular classes.* Reston (Virginia, EE:UU.): Council for Exceptional Children, 1974.
18 Informe encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido a un grupo de expertos coordinados por Mary Warnock.
19 Marchesi, A.; Blanco, R.; y Hernández, L. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.* Madrid: OEI/ Fundación MAPFRE, 2014.



© Entreculturas

En palabras de Fe y Alegría:

“La sociedad es diversa, por ende, los espacios y experiencias educativas también deben serlo. Es muy difícil construir una sociedad entre todos si nos educamos separados. Estratégicamente, las comunidades educativas deben ser un microsistema de la sociedad que soñamos, justa, participativa y fraterna”.[20]

Desde una nueva mirada con vocación de integrar las diferencias, hoy somos más capaces de identificar una diversidad de necesidades educativas a las que cualquier centro, formal o no formal, debería atender:

– **Necesidades educativas comunes,** compartidas por todo educando y educanda.

– **Necesidades educativas individuales,** que cada persona tiene en función de sus propias experiencias y su desarrollo personal.

– **Necesidades educativas especiales,** que precisan de una atención extraordinaria.

La Conferencia de Educación para Todos de Jomtiem de 1990 supuso un paso importante en el reconocimiento de este nuevo paradigma que invita a transformar los sistemas educativos, haciéndolos más flexibles y adaptables a las diversas necesidades de los educandos. Pero el aldabonazo definitivo lo da la Declaración de Salamanca de 1994. Se comienza desde entonces a hablar de inclusión.

La Conferencia de Dakar de 2000, continuadora de Jomtiem y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, supusieron un reconocimiento público e internacional del nuevo término de educación inclusiva.

20 Federación Internacional Fe y Alegría. *Documento del XLIV Congreso de la Federación Internacional Fe y Alegría. Educación inclusiva en la misión de Fe y Alegría.* Brasil: 2013.
En http://www.feyalegria.org/archivos/file/EducacionInclusivaEnLaMisionFyA_EN.pdf

Hacia una educación inclusiva.
Referencias internacionales fundamentales

– Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia) sobre Educación para Todos (EPT) (1990).

– Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993).

– Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (1994). Declaración de Salamanca.

– Conferencia Internacional de Dakar (2000), de seguimiento de la propuesta Educación para Todos.

– Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Pero lo que está en juego es mucho más que un cambio de terminología. Lo que está aflorando en los últimos años es un cambio sustancial: de un sistema educativo que obliga a los usuarios a adaptarse, a un sistema educativo que tiene que adaptarse a ellos. La UNESCO lo definía de este modo en el año 2005:

“Más que ser una cuestión marginal relativa a cómo algunos educandos pueden ser integrados en el sistema educativo regular, el enfoque de educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos. Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva, puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos.”[21]

21 UNESCO *Directrices para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos.* París: 2005. En http://es.scribd.com/doc/175848126/Unesco-2005-Directrices-Para-La-Inclusion

El concepto de educación inclusiva en su sentido más amplio se está difundiendo por todo el mundo. Por supuesto, en cada contexto con distintos matices, pues también son muy diversos los sistemas educativos y el punto en que se encuentra cada uno.

En la actualidad se entiende, de forma general, que la educación inclusiva lleva aparejada la transformación de los centros educativos para superar cualquier forma de exclusión. Además, se considera que la educación no solo tiene lugar en las escuelas, también en contextos no formales e informales, como la familia o la sociedad en su conjunto. La educación inclusiva es, en la actualidad, parte consustancial del aprendizaje para toda la vida.

1.2. La educación inclusiva como proceso

La educación inclusiva no puede ser concebida como una propuesta acabada. El británico Mein Ainscow, catedrático de Educación y referente mundial en educación inclusiva, lo explica así:

> **La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.**[22]

La educación inclusiva depende de un conjunto de factores interdependientes, muchos de ellos situados fuera de los centros escolares. Y así como la sociedad es compleja, también lo es un proceso educativo que trata de aproximarse a la perfección o a la utopía.

Hay que brindar a los educandos y educandas una educación común, pero también debe ser personalizada, adaptada a las condiciones de cada persona. ¿Cómo se resuelve esa aparente contradicción? ¿Qué estrategias poner en marcha para que todos los educandos lleguen a un resultado similar por distintos caminos? Ésta tan solo es una de las tantas preguntas que encierra la educación inclusiva. Continuamente este deseo de inclusión tiene que confrontarse, en la práctica, con situaciones complejas que no tienen una única ni fácil salida.

En este informe incluimos el estudio de caso del Servicio Jesuita a Refugiados en Malawi, donde se evidencia el esfuerzo sostenido por incluir a niños y niñas con discapacidades en la educa-

22 Ainscow, M. *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en San Sebastián, octubre 2003. En http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf

ción formal regular. La experiencia muestra un itinerario, todavía en proceso, que apunta a una inclusión definitiva en escuelas formales pero sin atajos ficticios, sino dando los pasos que permite un contexto –el del campamento de refugiados– extremadamente difícil.

La solución a las preguntas que plantea la inclusión no puede ser estandarizada ni venir unilateralmente dictada por la academia o los expertos, sino que tiene que darse en cada centro educativo, formal o no formal, a través del desarrollo progresivo de una nueva mirada audaz pero no exenta de realismo, en un esfuerzo colectivo por brindar una educación de calidad a todos sin exclusión.

Fe y Alegría, en su Congreso de Brasil celebrado en 2013, ha definido este proceso como un *"peregrinaje permanente desde el polo de la exclusión al polo de la inclusión".*[23] Un peregrinaje que se apoya en tres dimensiones:

– **Presencia:** hace referencia al lugar común de aprendizaje. En el caso de la educación formal cabe preguntarse dónde son escolarizados los alumnos. No parece posible que se aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana en espacios segregados.

– **Participación:** incorporar las voces de educandos y educandas, reconocer la identidad de cada estudiante, evitar situaciones de maltrato o marginación.

– **Desarrollo integral:** obtener de cada estudiante su mayor potencial, independientemente de su condición, no sólo en cuanto a resultados académicos, sino también como ciudadano activo, integrado social y laboralmente en su entorno.

1.3. Una sociedad educadora inclusiva

El concepto de *aprendizaje a lo largo de toda la vida,* preconizado por el célebre Informe Delors en 1996[24], implica un nuevo modelo educativo más flexible que el tradicional, así como oportunidades educativas para todos y todas a cualquier edad y en diferentes circunstancias, y pasar del concepto de sistema educativo al de sociedad educadora, lo cual supone reconocer la interdependencia que existe entre los centros educativos y la sociedad en su conjunto.

23 Op. cit. en nota 20.

24 El Informe Delors *"La educación encierra un tesoro"* (1996), definió el aprendizaje durante toda la vida como el "latido" de una sociedad basada en cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Apuesta por una sociedad en la que todo el mundo pueda aprender de acuerdo a sus necesidades e intereses individuales, en cualquier lugar y en cualquier momento de una manera libre, flexible y constructiva.

Desde Entreculturas creemos que la educación es un asunto que llama a las puertas de toda la sociedad[25]. Responsabilidad primera del Estado, auténtico garante de los derechos fundamentales de la ciudadanía, incumbencia directa de docentes, educandos, padres y madres de familia y resto de actores directamente implicados en la educación, y también de quienes se ven influidos por la misma, que es el conjunto de la sociedad sin excepción.

Así lo ha puesto de manifiesto el filósofo español José Antonio Marina, defensor a ultranza de una sociedad educadora:

> **Nadie puede enseñar solo. Sólo podremos educar a un niño/a si nos comprometemos en una movilización educativa de la sociedad civil, cuyo lema, no lo olvide, es un proverbio africano: para educar a un niño hace falta la tribu entera.**[26]

Por consiguiente, si es la sociedad entera quien educa, resulta imperiosa la necesidad de promover pactos sociales de largo aliento y asentados sobre el consenso de una amplia gama de representantes de los diferentes actores.

Pero ¿cómo podría edificarse en nuestro tiempo un pacto social por la educación que no se asentara sobre el respeto a la diferencia, que dejara fuera a quienes han sido marginados por un sistema globalizador que genera desigualdad? Sin duda, uno de los grandes objetivos de esos pactos, alentados hoy desde diversos espacios gubernamentales y de la sociedad civil, sería el de promover sistemas mucho más equitativos e inclusivos que los conocidos hasta ahora.

Una sociedad educadora es esencialmente inclusiva. Acompaña a sus ciudadanos y ciudadanas, a los niños y los jóvenes, a las personas mayores y, especialmente, a las personas en riesgo de exclusión en sus procesos de crecimiento integral, aprendizaje significativo y participación.

25 La Federación Internacional de Fe y Alegría lanzó en 2008 su campaña “Compromisos por la educación”.
26 Marina, J.A. *Aprender a vivir.* Barcelona: Editorial Ariel, 2004.

En Costa Rica, un país donde el 10% de la población presenta algún tipo de discapacidad, el Ministerio de Trabajo está promoviendo y asesorando a las pequeñas y medianas empresas para convertirlas en empleadores inclusivos. Para ello, se proponen cuatro acciones básicas.

1. Eliminar las barreras de actitud, los prejuicios o el miedo.

2. Establecer procesos de selección inclusivos: revisar que a la hora de hacer entrevistas a posibles candidatos, se evalúen por sus habilidades y competencias para el puesto, y no por otras características que podrían ser discriminatorias.

3. Definir detalladamente las funciones en cada puesto: facilita que una persona con discapacidad tenga claro si puede o no realizar el trabajo propuesto.

4. Formar y capacitar al resto del personal: es necesario generar conciencia y capacitar al personal de la empresa, para que no haya ninguna barrera de actitud al momento de la incorporación de una persona con discapacidad.

1.4. El aporte de la educación no formal a la educación inclusiva

En un contexto de sociedad educadora inclusiva resulta imprescindible pensar en un continuo educativo donde las antiguas divisiones entre educación formal, no formal e informal desaparezcan. La educación pensada como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida es mucho más que la escolaridad.

Desde este punto de vista, la educación no formal sigue siendo clave para llegar a todas las personas en diferentes momentos de la vida. La educación no formal, en un sistema inclusivo, puede jugar un papel muy importante y proactivo para propiciar que las escuelas se transformen, para integrar aprendizajes en la vida cotidiana y para prolongar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por consiguiente, resulta deseable impulsar programas de educación no formal que partan de un currículo oficial común con la educación formal.

Estas son algunas de las características propias de la educación no formal que deberían preservarse y potenciarse en la escuela oficial, en aras de un sistema educativo inclusivo:

– **Flexibilidad curricular y metodológica,** que permite diseñar estrategias concretas en función de los educandos y sus necesidades concretas.

– **Carácter participativo** que permite que los educandos participen en la toma de decisiones y en el desarrollo y evaluación de los procesos educativos.

– **Compromiso con la comunidad,** que se traduce en el apoyo voluntario de muchas personas que hacen posibles los programas de educación no formal.

– **Carácter práctico** de los aprendizajes y aplicación de las competencias adquiridas para resolver problemas y responder a necesidades de la vida cotidiana.

1.5. Rasgos generales de una cultura inclusiva

La educación inclusiva supone un proceso abierto y dinámico, un horizonte para construir comunidades educativas adaptadas, flexibles y atentas a las necesidades de todos y cada uno de los educandos sin excepción que, a su vez, se constituyan en el germen de una nueva sociedad con igualdad de oportunidades para todas las personas.

Alcanzar comunidades educativas inclusivas pasa necesariamente, como ha expresado Fe y Alegría, por "la construcción colectiva de una cultura inclusiva"[27] con los siguientes rasgos:[28]

• **Vinculación del centro educativo con la comunidad,** entendida como la participación de padres y madres de familia y otros agentes sociales, así como también la proyección del centro en la vida comunitaria. Resulta deseable que padres y madres tengan un rol activo en la organización y la vida escolar del centro y que éste promueva la convivencia pacífica fuera de sus muros o acompañe a familias con dificultades de integración social.

• **Apertura al cambio,** a la innovación pedagógica, a la adaptación a nuevas circunstancias, que puede llegar a la restructuración de las estructuras tradicionales basadas en la segregación de alumnos y alumnas, a otras centradas en la integración y la inclusión.

• **Un acuerdo mínimo pero sólido** entre la comunidad educativa sobre la valoración positiva de la diferencia y, en consecuencia, un compromiso por ofrecer acceso al aprendizaje a todos y cada uno de los educandos. Este acuerdo implica impulsar un currículo común y, al mismo tiempo, flexible para atender las diferencias.

27 Op. cit. en nota 20.
28 Este listado de rasgos para una cultura inclusiva ha sido elaborado con base en Murillo, F.J (2003); Dyson, Howes y Roberts (2002); y Ortiz y Lobato (2003).

• **Entorno seguro y acogedor** para el proceso de enseñanza aprendizaje, generando espacios comunes e infraestructuras adecuadas para la convivencia y la inclusión.

• **Sensibilidad hacia la comprensión** y fomento de las expresiones multiculturales tanto del alumnado como del resto de actores de la comunidad escolar.

• **Atención especial** al alumnado en riesgo de exclusión social o con necesidades especiales.

• **Colaboración efectiva** entre los educadores y entre éstos y los demás agentes de la comunidad educativa.

• **Promoción de habilidades** entre los educadores para trabajar con las diferencias.

• **Liderazgo fuerte,** pero no autocrático, de equipos directivos que promuevan valores inclusivos.

• **Alta expectativa** sobre todos y cada uno de los alumnos y alumnas, cuidando de brindar una atención personalizada y cálida que motive al aprendizaje.

• **Fomento de las capacidades personales** peculiares de cada alumno o alumna, su espíritu crítico y su sentido democrático.

• **Promoción de una cultura evaluadora** comprensiva de las múltiples inteligencias, atenta a propiciar el desarrollo de las capacidades específicas de cada persona.

• **Altos niveles de participación** de los estudiantes.

Muchos de estos rasgos no son propios únicamente de una educación inclusiva, pero la conjunción de varios de ellos son hoy en día seña de identidad de muchos centros educativos que caminan hacia una mayor inclusión de su propuesta educativa, para dar respuesta a las necesidades específicas de sectores vulnerables. Es el caso del Colegio SAFA-Blanca Paloma de Sevilla, cuya experiencia recogemos en este informe.



© JRS

los olvidados

capítulo segundo



Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte.

Eduardo Galeano

El título de la célebre película mexicana dirigida por Luis Buñuel y declarada por la UNESCO Memoria del Mundo, "Los Olvidados", sigue tristemente resultando adecuado para describir con una sola palabra a millones de personas que todavía hoy permanecen completamente excluidas o discriminadas por los sistemas educativos y, por consiguiente, condenadas a reproducir las condiciones de pobreza y carencias que han heredado. Ellas son el principal objetivo de la educación inclusiva. Pero no conviene olvidar que su suerte y la nuestra están ligadas, pues, como bien ha dicho Jorge Cela, antiguo director de la Federación Internacional de Fe y Alegría, la educación de todos es un asunto que nos compete a todos:

No sólo tenemos el derecho a tener buenas oportunidades educativas para nosotros y nuestra familia. Tenemos el derecho de vivir en un mundo mejor educado. La educación es un bien común.[29]

2.1. La exclusión social y educativa en un mundo globalizado

Uno de los efectos más evidente del actual proceso de globalización, asentado sobre una economía neoliberal, es la creciente desigualdad social. Es verdad que bajo esta interconectividad mundial se han producido progresos innegables en indicadores de desarrollo humano muy importantes tales como la esperanza de vida, la disminución de la mortalidad materno infantil o la extensión de la cobertura educativa básica. Pero, al mismo tiempo, la exclusión social se profundiza hasta el punto de que muchos autores la consideran un factor inherente al propio sistema:

"La globalización es profundamente selectiva, ya que el naciente mundo único no significa que sea ya para todos, ni siquiera que llegue a todos los lugares".[30]

29 Cela, J. Discurso de apertura del Congreso "La educación como bien público" (2005).
30 García Roca, J. *La educación en el cambio de milenio: retos y oportunidades desde la tradición cristiana.* Santander: Editorial Sal Terrae, 1998.

Según García Roca, la exclusión social tiene varias dimensiones:

– **Una dimensión estructural o económica:** afecta a quienes se quedan fuera del mercado de trabajo.

– **Una dimensión social:** tiene lugar cuando se deterioran los vínculos comunitarios y familiares.

– **Una dimensión personal:** las personas víctimas de la exclusión social ven afectada su identidad y su autoestima.

Las tres dimensiones tienen lugar también cuando hablamos de los retos a los que se enfrenta la inclusión educativa en cualquiera de las modalidades del sistema. El educando y la educanda deben encontrar en la educación un vehículo para desarrollar la identidad personal, integrarse socialmente y formar parte de la estructura económica. Como podemos ver en el siguiente cuadro, realizado para mostrar la realidad de América Latina, cabe reconocer hoy varias dimensiones de la exclusión educativa.

Dimensiones de la exclusión educativa

HOY FUERA DE LA ESCUELA

	En América Latina y el Caribe
Dimensión 1: exclusión de hecho de la educación inicial	1,7 millones de niños y niñas en edad de asistir a la educación inicial que no participan de ella, por lo menos durante un año antes de ir a la escuela primaria, y que tampoco asisten a la primaria.
Dimensión 2: exclusión de hecho, total o parcial, de la educación primaria	2,9 millones de niños y niñas en edad de asistir a la educación primaria que no están en la primaria ni en la secundaria, porque no acceden nunca a la escuela primaria, acceden en forma tardía o han participado de ella por un tiempo restringido y abandonaron sin acreditar el nivel completo.
Dimensión 3: exclusión de hecho, total o parcial, de la educación secundaria	1,9 millones de adolescentes que, teniendo edad de estar en secundaria básica, no están en la escuela primaria ni secundaria, o tras haber ingresado a ella tardíamente o participado por breves periodos, la abandonaron tempranamente.

EN RIESGO DE ESTAR FUERA DE LA ESCUELA		**En América Latina y el Caribe**
	Dimensión 4: exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación primaria	9,2 millones de niños y niñas e incluso adolescentes que se mantienen escolarizados en los 5 ó 6 grados de primaria, pero transitando una experiencia educativa signada por fracasos de diversa índole y por ello en riesgo de abandonar.
	Dimensión 5: exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación secundaria básica	6,4 millones de adolescentes que se han inscrito en alguno de los 3 ó 4 grados de la educación secundaria básica y aún asisten, pero en situación precaria en función de su acumulación de fracasos previos y de los desafíos complejos de la organización escolar de este nivel.

Fuente: Unicef 2012[31]

La exclusión educativa más simple y evidente se produce en función de la desigualdad socioeconómica. Es decir, cuanto mayor es el nivel de ingresos familiar de un alumno o alumna, más posibilidades tiene de cosechar éxitos en su vida académica. La pobreza, y también la ubicación en zonas rurales y aisladas, es el mayor factor de desigualdad educativa. Esta constante, que se produce de forma generalizada en todo el mundo, es más visible en aquellas regiones con mayor inequidad social.

En América Latina, aunque se han mejorado los niveles de cobertura educativa en las pasadas décadas, se ha ampliado la brecha entre los que más tienen y los pobres. En 2000, el porcentaje de jóvenes de 20 años con secundaria completa era del 43,9%, entre los de bajos ingresos, el 49,7% entre los de medios y el 68,7%, entre los de ingresos altos. Diez años más tarde, sólo el 48,5% de los pobres había acabado el nivel medio, frente al 64,5% de los de clase media y el 77,7% de los ricos.

A continuación, trataremos de poner un rostro más concreto a estas personas “olvidadas”.

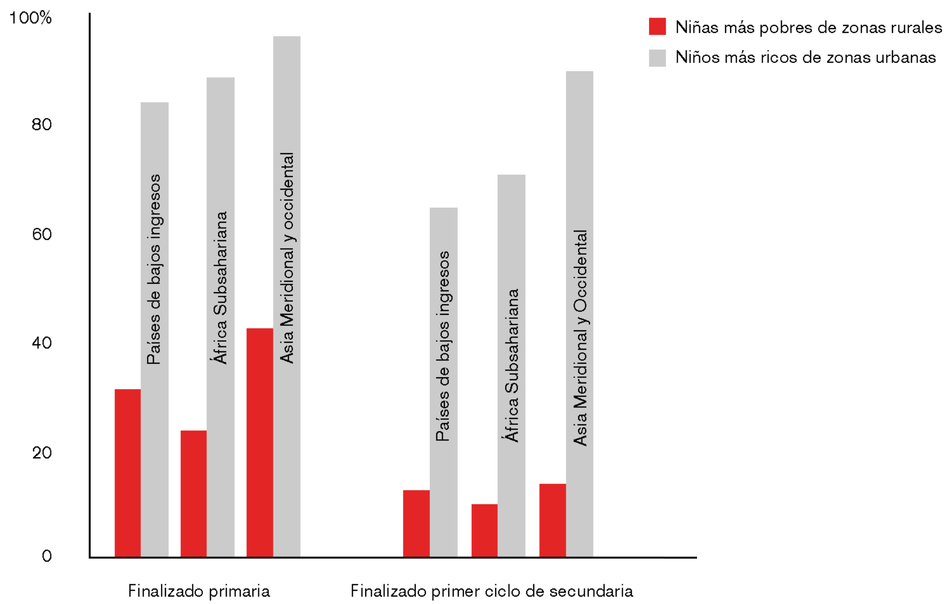
31 UNICEF. *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir.* Panamá: Ed. Santillana, 2012.

2.2. La exclusión educativa de grupos vulnerables

Las niñas y las mujeres

La cobertura de educación primaria para las niñas ha mejorado notablemente en todos los continentes en las últimas décadas; especialmente, en lo que llevamos de siglo XXI. La meta prevista para el 2015 de alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria se cumplirá en la mayor parte de los países empobrecidos. En casi toda Latinoamérica y el Caribe, por ejemplo, resulta común que haya más niñas que niños matriculados en educación primaria. No obstante, aún quedan países, como Camerún, Pakistán o República Dominicana, donde el porcentaje de niñas estudiando primaria no llega al 80% en relación a los varones.

Gráfico 3. Todos los niños y niñas deberían finalizar primaria y primer ciclo de secundaria



Fuente: UNESCO.

Los avances no deben hacernos olvidar una terrible realidad. Siguen persistiendo brechas importantes y decisivas que discriminan a las mujeres en materia educativa.

Según la UNESCO, de los 31 millones de niñas sin escolarizar todavía en 2013, más de la mitad nunca ha tenido la ocasión ni siquiera de asistir un día a la escuela.[32]

Obviamente, la discriminación por género se intensifica en ciertas regiones. En algunos países, como Nigeria y Etiopia, hay más de un millón de niñas sin acceso a educación[33]. La situación se agrava en muchos países en la educación secundaria.

De los 770 millones de personas analfabetas en todo el mundo, 500 millones son mujeres.

No obstante, hablar de la exclusión de las mujeres en la educación implica matices que no siempre se visibilizan detrás de una estadística. Se podría hablar de "desigualdades cruzadas"[34]: el acceso y la continuidad son contrarrestados por realidades como la maternidad precoz o la violencia sexual que obliga a muchas niñas a abandonar tempranamente la escuela.

> "Casi cada año en cada curso, donde hay 30 o 35 estudiantes, la mitad mujeres, se produce un caso de abandono escolar por embarazo adolescente... También padecemos abandono escolar porque las niñas son reclamadas para los trabajos domésticos en algunos casos y, en otros, porque huyen de la casa o la ciudad, como consecuencia de violencia doméstica y también al ser víctima del abuso sexual, a menudo por parte del padrastro".
>
> Educadora Venezolana[35]

Por otra parte, los planes de estudio, los contenidos curriculares y los libros de texto siguen respondiendo a menudo a un arquetipo patriarcal que en nada propicia la inclusión educativa de las mujeres. La UNESCO nos brinda este ejemplo:

El análisis de los manuales escolares de enseñanza secundaria publicados en inglés por el consejo de libros de texto de Punjab, en el Pakistán, mostró que las mujeres y niñas estaban rara vez representadas, o lo estaban de modo discriminatorio. En 20 de las 22 lecciones de un libro de texto en inglés, las mujeres no se mencionaban en absoluto (Shah, 2012).[36]

32 Op. cit. en nota 8.
33 En www.entreculturas.org/noticias/dia-internacional-nina-31-millones-ninas-privadas-derecho-educacion
34 UNESCO. *Estudio regional sobre analfabetismo funcional en 7 países de la región.* Informe final de evaluación de PROMEDLAC. 2000.
35 *América Latina: mujeres tan educadas como discriminadas.* 2005.
En www.ipsnoticias.net/2005/09/america-latina-mujeres-tan-educadas-como-discriminadas/
36 Op. cit. en nota 8.

Agenda 2015

La Campaña Mundial por la Educación realizó una consulta entre sus miembros con el objeto de recoger propuestas para la Agenda para el Desarrollo después del 2015[37]. En relación a la equidad educativa, ésta fue una de las conclusiones:

Hasta el momento, la igualdad de género en educación se ha considerado en términos de paridad de género en la inscripción. Sin embargo, es necesario trascender este aspecto y tener en cuenta las experiencias de mujeres y niñas en las escuelas, la violencia por cuestión de género, los planes de estudios sensibles al género y los estereotipos de género.[38]

La educación de las niñas es un antídoto contra la violencia

El secuestro de 276 niñas y jóvenes de una escuela de Chibok, en el Estado de Borno, al noroeste de Nigeria, por el grupo terrorista Boko Haram, ha ocasionado un gran revuelo y ha tenido una enorme repercusión internacional. Los medios de comunicación se han hecho eco de la estremecedora noticia y las redes sociales se han llenado de fotos de numerosas personalidades con el hashtag Bring back our girls. No se trata de un caso aislado, sino que son muchos los casos en los que la educación es objeto de violencia, como señala UNESCO en su Informe *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.* (...)

Pero estas niñas y jóvenes de Chibok iban a la escuela, sobreponiéndose a obstáculos prácticamente insalvables como la pobreza, el trabajo en el hogar, las prácticas sociales discriminatorias y los entornos inseguros y violentos. Y han sido víctimas de la violencia por ejercer el derecho a esa educación que les permitirá aumentar sus ingresos en el futuro, obtener un trabajo, evitar los matrimonios tempranos, espaciar los embarazos, ser conscientes de sus derechos o participar en las decisiones que les afectan. En definitiva, transformar sus vidas y las de sus comunidades. Por ello, la violencia contra ellas supone un ataque contra cualquier atisbo de transformación individual o colectiva.

37 Naciones Unidas ha iniciado una gran consulta para dar continuidad a los Objetivos del Milenio una vez que pase la fecha prefijada para su consecución. A esa iniciativa colectiva se le conoce como la Agenda de Desarrollo Post 2015.
38 Campaña Mundial por la Educación. *Hacer realidad el derecho a la educación para todos.* Documento de debate sobre la educación post-2015. Marzo, 2013.

¿Cómo se puede promover la educación de las niñas en condiciones de seguridad y equidad en Nigeria y en otros países del mundo?

Es evidente que el gobierno de Nigeria y la comunidad internacional deben hacer todo lo posible para rescatar a las niñas y jóvenes secuestradas y establecer los sistemas y mecanismos necesarios para que estos delitos no queden impunes. También deben asegurar la protección de las niñas y garantizar su derecho a la educación gratuita y de calidad.

En Nigeria y en otros países hay que destinar la suficiente inversión y aplicar incentivos y becas para niñas y jóvenes. Hay que tomar medidas para que las escuelas sean lugares accesibles, seguros y libres de violencia. Es necesario propiciar que las escuelas sean espacios de aprendizaje con calidad y con equidad y procurar formación a docentes para que sean sensibles a las cuestiones de género, contratar a maestras que puedan servir como modelo y eliminar los estereotipos sexistas de los currículos, los materiales de enseñanza, las prácticas docentes o la gestión de las escuelas.

No hay nada más transformador de una realidad injusta, no hay mayor antídoto contra la violencia y la sinrazón, que la educación de las niñas y las mujeres. Como bellamente expone Malala Yousafzai, la joven activista pakistaní tiroteada por los talibán por ejercer su derecho a la educación: “Libremos una gloriosa lucha contra el analfabetismo, la pobreza y el terrorismo, levantemos nuestros libros y nuestros lápices, pues son las armas más poderosas. Una niña, una maestra, una pluma y un libro pueden cambiar el mundo. La educación es la solución”.

Valeria Méndez de Vigo, Entreculturas, blog 3500 millones de EL PAÍS

La población indígena

Veinticinco años después de aprobado el Convenio 169 de la OIT y el Convenio sobre los Derechos del Niño, dos de los instrumentos jurídicos que establecen una protección específica para las minorías étnicas, los pueblos indígenas siguen padeciendo un trato diferenciado y excluyente en la mayoría de los países del mundo.

Según un estudio realizado en el año 2009 por la organización no gubernamental Minority Rights Group International, MRG, con la colaboración de UNICEF, la mitad de los niños y niñas sin esco-

larizar en todo el mundo pertenecía a una minoría étnica[39]. La situación es especialmente grave en algunos países donde dicha proporción puede alcanzar el 80%.

Desde una concepción integradora, en algunos países se han diseñado programas especiales, orientados específicamente a los niños y niñas indígenas. Los resultados no han sido los esperados, sino que han redundado en una mayor discriminación en el mundo laboral. Por ello, la experta de Naciones Unidas en cuestiones indígenas Gay McDougall asegura que *"los sistemas educativos específicos para las minorías (deben ser) integrados en los sistemas nacionales"*[40].

Los niños y niñas indígenas forman parte de los más de 220 millones de alumnos y alumnas en todo el mundo que se ven obligados a estudiar en un idioma diferente a su lengua materna[41]. Aunque estudiar en la lengua oficial abre puertas para un futuro empleo, tal esfuerzo supone un hándicap evidente cuando no se cuenta con los apoyos pedagógicos necesarios. La educación bilingüe se muestra entonces como la mejor alternativa. En este informe abordaremos la experiencia de Fe y Alegría Guatemala, en la que, a través de una metodología de educación popular, se está llevando a cabo un interesante programa educativo inclusivo con la población maya.

> Cuando los planes de estudios se normalizan conforme a las políticas estatales y no tienen en cuenta la lengua vernácula, las tradiciones y las costumbres de la gente, esto crea una barrera que la mayoría de los indígenas son incapaces de superar.
>
> Natalee, docente, Islas de la Bahía (Honduras)[42]

Los niños y niñas trabajadoras

Aun cuando asistan a un centro educativo, los niños y las niñas que tienen una ocupación laboral sufren una evidente discriminación que dificulta en gran medida su rendimiento académico, lastrando significativamente sus posibilidades de un futuro mejor.

En todo el mundo se calcula que hay 168 millones de menores trabajadores, lo que supone un 11% del total de la población infantil[43]. Casi la mitad, 73 millones, tiene entre 5 y 11 años de edad.

39 MINORITY RIGHTS GROUP INTERNATIONAL. *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples 2009.* Reino Unido: 2009.
40 Mesa redonda de grupos de expertos convocada por UNICEF en 2009.
En www.unicef.org/spanish/education/index_50281.html
41 Op. cit. en nota 9.
42 Op. cit en nota 8.
43 OIT. *Medir los progresos en la lucha contra el trabajo infantil. Estimaciones y tendencias mundiales entre 2000 y 2012.* Programa Internacionales para la Erradicación del Trabajo Infantil. Ginebra: 2013.

Uno de cada dos realiza trabajos peligrosos para su edad y 8,5 millones padecen condiciones de esclavitud. La mayoría de los menores trabajadores lo hace en la agricultura. Los mayores porcentajes de trabajo infantil se encuentran en África Subsahariana, América Latina y en Asia, pero ninguna región del planeta está exenta de este problema. En agosto de 2013, Nils Muiznieks, comisario europeo de Derechos Humanos, advertía que, debido a los recortes sociales, en Europa está creciendo el número de niños y niñas trabajadores, llegando en países como Italia a un 5,2%[44].

También en España, a pesar de la inexistencia de estudios consistentes en términos cuantitativos, se ha denunciado en ocasiones la presencia de niños temporeros en campañas como la del tomate o la aceituna, que abandonan la escuela tempranamente[45].

Incluyendo a niños y niñas trabajadoras en el Perú

En Perú la gran mayoría de los niños y niñas trabajadores vive en las zonas rurales (el 32,2% en Junín, el 69,3% en la región Huancavelica y el 47,5% en la región Pasco).

Resulta imposible compatibilizar el trabajo agrícola con una adecuada presencia y participación en la escuela. En época de siembra y cosecha, estos niños y niñas son retirados de los colegios para trabajar en el campo. Cuando regresan a los centros educativos resulta difícil que alcancen el nivel académico de sus compañeros y compañeras. Un 47% de los niños y niñas peruanos acumula un retraso de tres años. Consecuentemente, muchos abandonan los estudios.

Más grave es la situación de las niñas. Aún existen numerosos casos en que los progenitores envían a los varones al colegio y dejan a las niñas en casa para ayudar en las tareas domésticas.

El Ministerio de Trabajo y el de Educación están llevando a cabo un proyecto denominado Semilla, que *"no solo busca que los niños le dediquen más tiempo al estudio, sino que, además, su propuesta implica nivelar a aquellos niños y adolescentes que se mantuvieron fuera de la escuela, además de impulsar políticas y capacitar a funcionarios"[46].*

44 En www.europapress.es/epsocial/politica-social/noticia-comisario-europeo-ddhh-alerta-posible-crecimiento-trabajo-infantil-europa-pide-medidas-20130820133641.html
45 UGT/Ministerio de Asuntos Sociales. *Sin tiempo para crecer.* Madrid: 2006.
46 En www.rpp.com.pe/2013-10-09-trabajo-infantil-y-educacion-el-uso-adecuado-del-tiempo-en-zonas-rurales-noticia_637898.html

Niños y niñas huérfanos

El número de niños y niñas huérfanos en el mundo se estima en 170 millones. De estos, unos 13 millones han perdido a ambos progenitores. Son menores que pueden ver afectado su derecho a la educación severamente, pues en países empobrecidos tienen que ocuparse a menudo de su manutención y de la de sus hermanos.

Especial atención merecen aquellos afectados por el VIH/SIDA, la principal infección mortal del mundo, que afecta a los menores y a su educación de formas muy diversas. Más de dos millones de niños y adolescentes están infectados de VIH y más de 20 millones han quedado huérfanos de madre por esta razón.

Se ha comprobado que los niños y niñas huérfanos de algún progenitor por causa del SIDA en África Subsahariana[47], presentan mayores dificultades para asistir a la escuela por la imposibilidad de sufragar los gastos escolares (la pobreza suele aumentar entre las familias afectadas por el VIH), el aumento de las responsabilidades familiares de los menores, el estigma social, el estrés emocional o el temor de otros niños y niñas al contagio. Por ejemplo, la UNESCO advirtió en 2010 que en Tanzania a los niños/as seropositivos sencillamente no se les dejaba ingresar en la escuela, contraviniendo su propia legislación[48].

Los niños y niñas con discapacidad

Más del 1000 millones de personas en el mundo viven con alguna forma de discapacidad, lo que lamentablemente limita su derecho de acceso a la educación. Los países pobres tienen una prevalencia superior de personas con discapacidad y las barreras para su educación son aún mayores.

Unos 93 millones, de acuerdo a estimaciones de la UNICEF, son niños y niñas[49]. Su marginación y vulnerabilidad es un hecho desde el momento en que son pocos los países que disponen de estadísticas fiables sobre su número, su impedimento y cómo afecta a sus vidas. En muchos casos, simplemente se les invisibiliza, con lo que no solamente salen perjudicados ellos, sino el conjunto de la sociedad. Cada vez hay más evidencia de la importante contribución que las personas discapacitadas pueden realizar al desarrollo humano[50]. En palabras de Anthoy Lake, director ejecutivo de UNICEF:

47 Equipo de Trabajo Interagencias del ONUSIDA para la Educación, ETIA. El papel de la educación en la protección, cuidado y apoyo a los huérfanos y los niños vulnerables que viven en el mundo con VIH/SIDA. 2014.
48 Op. cit en nota 9.
49 UNICEF. *Estado mundial de la infancia. Niños y niñas con discapacidad.* 2013
50 De Lorenzo, R. *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social.* Madrid: Alianza Editorial, 2007.

En algún lugar, a un niño alguien le está diciendo que no puede jugar porque no tiene la capacidad de caminar, y a una niña alguien le está recordando que no puede aprender porque es invidente. Ese niño merece una oportunidad para jugar. Y todos nos beneficiaríamos si esa niña, y todos los niños y niñas del mundo, pudieran leer, aprender y aportar su talento a la sociedad. El camino que sigue no será fácil. Pero así como los niños y niñas no aceptan límites innecesarios, nosotros tampoco deberíamos aceptarlos.[51]

Su acceso a la educación primaria, su permanencia en el sistema y un progreso adecuado a sus necesidades son menores en prácticamente cualquier lugar del mundo. En la India, la diferencia de porcentaje de escolaridad entre niños con discapacidad y niños sin discapacidad es de un 10%. Ese mismo porcentaje se eleva a un 60% en Indonesia.[52] En América Latina, según datos del Banco Mundial, solamente entre un 20% y un 30% están escolarizados. Incluso en algunos países de Europa Oriental, como Rumanía, se aprecia una notable discriminación: la tasa de matrícula general es de un 90% a los 15 años, pero tan solo el 58% de los jóvenes con alguna discapacidad de esa edad asiste al colegio.

La experiencia de cada niño/a es distinta. Yo vengo de una familia de clase media baja del Reino Unido, donde tuve acceso a atención gratuita de la salud y a una buena educación. Pero tengo la absoluta convicción de que el sentido de pertenencia, la autoestima y las aspiraciones trascienden las distinciones de género, clase o nacionalidad. Para valorarse más a sí mismos, los niños y niñas con discapacidad necesitan oportunidades de contribuir y participar en todos los aspectos de sus vidas.

Nancy Maguire[53]

En septiembre de 2013, Naciones Unidas aprobó una resolución que, entre otras cosas, reafirma el derecho a la educación gratuita de niños y niñas viviendo con discapacidad y otorga prioridad a su inclusión en la agenda de desarrollo post 2015.

51 OMS/Banco Mundial. *Informe Mundial sobre la Discapacidad:* 2011.

52 Ibid.

53 UNICEF. *Estado mundial de la Infancia 2013. Niños y niñas con discapacidad.* Nueva York: 2013.

Las personas inmigrantes

Según estimaciones de Naciones Unidas a septiembre de 2013, la cifra de personas viviendo fuera de su país de origen asciende a 232 millones, 67 millones más que en el año 2000. Además, más de 700 millones de personas son migrantes internos dentro de sus propios países. Casi la mitad de esta población migrante se ha desplazado del Sur hacia el Norte, pero crecen las migraciones entre países del hemisferio Sur y ya superan a las primeras. Estados Unidos es, desde hace muchos años, el principal destino, pero China e India son ya importantes focos receptores de inmigrantes. Por otra parte, los mayores flujos migratorios se dan en Asia Meridional y Centroamérica.

La mitad de la población migrante, un 48%, son mujeres. Y, aproximadamente, un 20% del total son menores de 18 años. Sus posibilidades de fracaso escolar son mucho mayores que entre quienes estudian en su país de nacimiento. Por ejemplo, en Europa, según cifras de la OCDE, abandonan los estudios prematuramente un 25,2% de los hijos de inmigrantes, lo que supone el doble que los casos de abandono entre los menores estudiando en su país de origen.[54] Según un estudio reciente realizado en 15 países europeos bajo el auspicio de la Comisión Europea[55], los niños y niñas inmigrantes corren el riesgo de acabar en las peores escuelas y ser segregados en su educación. El informe recomienda un mayor grado de autonomía de los centros para adaptarse mejor a su alumnado, además de un enfoque global que más que compensar tienda a incluir a todos los alumnos, con apoyo lingüístico, intercultural y participación de los progenitores y la comunidad.

De manera específica, la OCDE advirtió recientemente de la discriminación que sufren los alumnos y alumnas inmigrantes en España, con la consiguiente pérdida de un potencial social que bien podría contribuir al desarrollo del país. Pablo Zoilo, analista de la OCDE, señala como contrapunto el ejemplo de Canadá, donde ha habido un esfuerzo sostenido para que los inmigrantes superen las barreras de aprendizaje, y lamenta que en España no se estén poniendo los medios adecuados:

> **El sistema español no está logrando explotar las aptitudes de los inmigrantes. Que obtengan mejores resultados en resolución de problemas que los españoles con notas similares en las pruebas tradicionales indica que tienen un potencial que el sistema no logra que desarrollen.[56]**

54 En www.vozbcn.com/2013/04/12/139631/inmigrantes-riesgo-escuelas-peores/

55 Public Policy and Management Institute. *Study of educational support for newly arrived migrant children.* European Commission: 2013.

56 En www. sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/03/actualidad/1396558406_207006.html

Por otra parte, los niños y las niñas son el colectivo más vulnerable entre los 100.000 migrantes centroamericanos que anualmente tratan de cruzar por tierra la frontera de los Estados Unidos. Cada año, una cifra cercana a los 5000 son deportados por México. Otros muchos se quedan atrapados en esta frontera sur de forma irregular, bajo una realidad de violencia, trata y explotación infantil. La mayoría de ellos nunca vuelve a la escuela.

Dayara es una niña guatemalteca de 15 años que hace dos años salió de su país para reunirse con sus hermanos. Nunca pudo llegar a su destino. Le dio miedo seguir adelante y terminó en Tapachula, Chiapas, donde tempranamente se quedó embarazada. Hoy vende dulces y cigarros para mantener a su hijo: "Me decían que tuviera cuidado, que en México hay mucho peligro si andas sola y que a mucha gente les pegan o se los llevan del tren. Me dio mucho miedo".[57]

Las personas refugiadas

El número de personas refugiadas o desplazadas en el mundo no ha dejado de crecer en los últimos años. Las últimas cifras disponibles, publicadas en 2014[58], hablan de 51,2 millones de personas en todo el mundo, de los cuales, un 50% son menores de edad. Se calcula que, en 2013, hubo 10,7 millones de nuevos desplazados debido a los conflictos o a la persecución. Entre ellas había 8,2 millones de nuevos desplazadas dentro de las fronteras de su propio país: la cifra más alta nunca registrada. Los otros 2,5 millones de personas eran nuevos refugiados: la cifra más elevada de nuevas llegadas desde 1994.

Casi 1,1 millones de personas solicitaron individualmente asilo o la condición de refugiado en 2013, de las cuales 25.300 solicitudes de asilo fueron presentadas por menores no acompañados o separados en 77 países, en su mayoría, menores afganos, sur sudaneses y somalíes. Fue la cifra más elevada que se registra desde que ACNUR empezó a recabar estos datos en 2006.

La mayoría de los menores refugiados y desplazados pasará su infancia y juventud en un campo de refugiados, lo que limita y condiciona extraordinariamente su derecho a una educación de calidad. Algo parecido se puede decir de los personas refugiadas adultas, quienes tienen dificultades, a veces insalvables, para seguir ejerciendo su derecho a una educación a lo largo de su vida. Su desventaja en relación a otras personas resulta evidente.

Las niñas refugiadas y desplazadas tienen una notable desventaja en relación a los niños en lo que respecta a su educación primaria. Solo un pequeño porcentaje de los refugiados y refugia-

57 En www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/06/130610_infierno_ninos_migrantes_mexico_frontera_sur_chiapas_an.shtml
58 ACNUR. *El coste humano de la guerra.* Tendencias globales 2013. Ginebra: 2014.

das, que no llega al 10%, accede a la secundaria. Entre los desplazados, las cifran son aún peores. El informe de Entreculturas del año 2010 “Educación en tiempo de espera” incluye entre sus recomendaciones garantizar una mayor equidad con base en un esfuerzo más decidido de parte de la comunidad internacional y otorgar un mayor protagonismo a los menores, condición para una educación más inclusiva, que atienda las necesidades reales de los educandos.

Se necesita una actitud más enérgica por parte de los Estados para garantizar, entre otras cosas, el acceso de la infancia y la adolescencia a la educación y a la formación para el trabajo. Es muy importante que los niños y niñas refugiados participen en la identificación de sus problemas y en la tarea de aliviarlos.[59]

Niños y niñas discriminados por su orientación sexual

La educación inclusiva tiene que abordar también esta problemática, a menudo ignorada o silenciada. Menores de todo el mundo la sufren y son víctimas de un acoso que, en ocasiones, tiene consecuencias dramáticas y, casi siempre, se traduce en una desventaja educativa.

La UNESCO promovió en 2010 en Santiago de Chile un encuentro denominado “Retos para la educación en sexualidad: inclusión y valoración de la diversidad”. Miembros de la UNESCO y activistas de las comunidades lésbica, gay, transexual y bisexual de diferentes países del continente americano abordaron por primera vez de qué manera las escuelas pueden convertirse en lugares más seguros e inclusivos, afrontando, entre otras cosas, la homofobia y el *bullying.*

Unos meses antes, la UNESCO había publicado un documento titulado Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad, orientado a los docentes y educadores en salud, justificando la importancia de una educación sexual. El documento afirma que “la diversidad sexual constituye una característica fundamental de la sexualidad.”[60] Ban Ki-Moon, secretario general de Naciones Unidas dijo ese mismo año que el *bullying* homofóbico es “un escándalo moral, una grave violación de los derechos humanos y una crisis de salud pública”.

Son avances aún tímidos, pero que abren una puerta para abordar un tema que tradicionalmente ha sido tabú y sistemáticamente invisibilizado en las escuelas. Sin embargo, cada vez existen más evidencias de cómo el acoso afecta negativamente a los alumnos y alumnas con otros patro-

59 Fernández Aller, C. y De Luis, E. *Educación en tiempo de espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas.* Madrid: Entreculturas, 2010.
60 UNESCO. *Orientaciones técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad.* París: 2010.

nes de identidad, género u orientación sexual diferentes a los establecidos como “normales”. Los índices de abandono y el fracaso escolar son mucho mayores entre estas minorías.

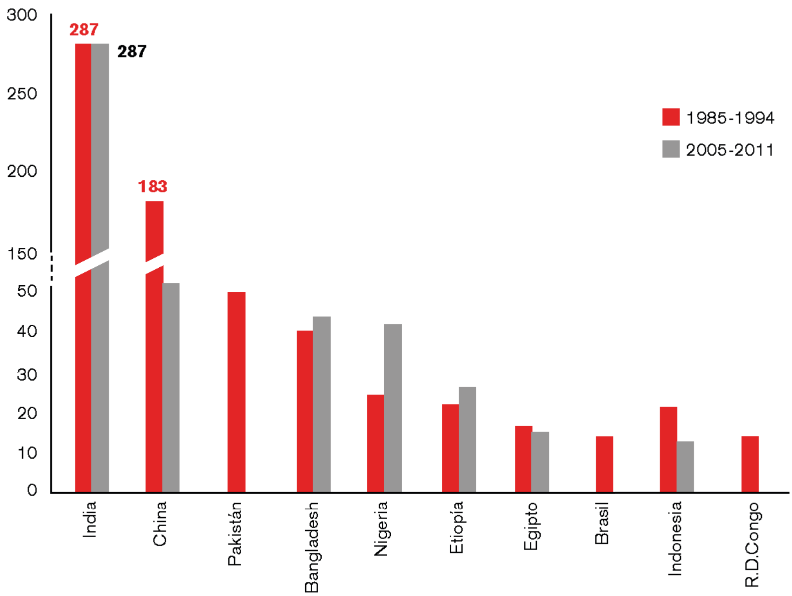
Un estudio realizado en México por la organización internacional Youth Coalition for Sexual and Reproductive Rights y la Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual –COJESS– arrojó el siguiente dato: 3 de 4 jóvenes homosexuales han sufrido en su centro escolar algún tipo de abuso, insultos, burlas o golpes. El estudio señala también que, lamentablemente, en un 10% de los casos, los docentes fueron cómplices del acoso.

Las personas adultas

Todavía hay en el mundo 774 millones de personas adultas que no saben leer ni escribir. Dos de cada tres personas analfabetas son mujeres. Aunque este problema afecta a personas en cualquier país del mundo, incluido España, su incidencia es mayor en Asia y en el África subsahariana, donde existen países con un porcentaje de analfabetismo superior al 50%.

Gráfico 4. El 72% de la población mundial de personas adultas analfabetas se concentra en 10 países

Número de adultos analfabetos en los 10 países con la población más numerosa de adultos analfabetos, en los periodos 1985-1994 y 2005-2011



Fuente: UNESCO.



© Cristina Fernández/Entreculturas

En su última Conferencia Internacional de Educación de Adultos, la UNESCO ha recomendado "centrar la acción de alfabetización en las mujeres y en sectores de la población muy desfavorecidos, entre ellos los pueblos indígenas y las personas encarceladas, con un hincapié general en las poblaciones rurales".[61]

Para que las personas adultas de todo el mundo puedan ejercer su derecho a educarse a lo largo de toda la vida, es preciso brindar una educación, formal o no formal, de calidad, que se traduzca en competencias útiles y pertinentes adecuadas a sus necesidades. Este reto implica, entre otras cosas, mejorar las habilidades de los educadores y educadoras y hacer un seguimiento efectivo de los aprendizajes mediante métodos e instrumentos apropiados de evaluación.

61 UNESCO. CONFITEA VI. *Informe final.* Bremen, 2009.

beneficios

de la educación inclusiva

capítulo tercero



"La educación inclusiva es particularmente importante como instrumento para construir sociedades inclusivas".

UNESCO, 2009

Es todavía habitual concebir la educación inclusiva como un movimiento que beneficia a los sectores más vulnerables, todos aquellos que durante décadas han sido apartados o segregados, confinados en el mejor de los casos, al vagón de cola de la educación. Y así es. De hecho, la educación inclusiva convierte a todas las personas en ciudadanas de primera categoría, con el mismo derecho a la educación sin restricciones, lo que supone una radical transformación de ciertas prácticas escolares que tradicionalmente han excluido a los más débiles.

Sin embargo, la educación inclusiva no solo beneficia al alumnado más vulnerable, sino que supone un impulso de cambio para el conjunto de los educandos y educandas, que conlleva beneficios para todos sin excepción. Aunque ello implique ampliar nuestra mirada y ver más allá de lo que indican los índices de resultados académicos.

Situarse frente al horizonte de la educación inclusiva supone un apasionante ejercicio de equilibrios para ofrecer una respuesta educativa, comprensiva y diversificada; iniciar una reestructuración curricular común para todo el alumnado; evitar la discriminación y desigualdad de oportunidades; y considerar, al mismo tiempo, las características y necesidades individuales de cada persona.

La educación inclusiva impulsa la innovación en el sistema educativo y la renovación pedagógica en el centro

Tradicionalmente, los discursos sobre la igualdad educativa se han centrado en ofertar lo mismo a todos los educandos. Aparentemente supone un planteamiento justo, pero en la práctica no lo es porque es indiferente al contexto vital y los antecedentes de cada alumno o alumna. Ignorar sus circunstancias, aquello que la hace única, limita el potencial que tiene cada persona para desarrollarse plenamente.

La educación inclusiva busca proveer a cada alumno de los apoyos pedagógicos ajustados a sus necesidades. Este objetivo supone impulsar una serie de cambios en el sistema educativo cuyos resultados benefician a todos: a los alumnos más vulnerables, pero también a aquellos con mejores rendimientos académicos. De hecho, se podría afirmar que para que la educación sea de calidad tiene que ser inclusiva, puesto que la mejor forma de ayudar a cualquier alumno o alumna a desarrollar su potencial, sean cuales sean sus capacidades, es proveerle de apoyos específicos adaptados a sus necesidades.

Tal y como ha explicado Fe y Alegría en su documento del Congreso de Brasil, hay muchas experiencias que "comprueban los beneficios y mejores resultados de un sistema colaborativo de aprendizaje entre pares heterogéneos".[62]

No puede haber educación inclusiva sin una revisión a fondo del sistema educativo. Entre otras cosas, resulta necesario invertir en políticas educativas preventivas, como pudiera ser la extensión de la educación infantil o la educación de los padres. Está demostrado que ambas ayudan a superar las deficiencias con las que parten muchos alumnos al comenzar el ciclo escolar.

Por su parte, el centro educativo se ve impulsado, desde una concepción inclusiva de la educación, a una serie de cambios de gestión y de prácticas docentes. Como ha señalado Cinthya Duk[63]

> **"los desafíos que plantean los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, representan una oportunidad permanente en la escuela para el aprendizaje y el desarrollo profesional. Es de vital importancia, que los docentes dejen de trabajar en forma aislada e incorporen prácticas de trabajo colaborativo que les permitan construir conjuntamente respuestas innovadoras en relación a las necesidades individuales de sus alumnos y, en especial, frente a aquellos que de por si demandan mayores retos al profesor".**

La educación inclusiva permite avanzar hacia sociedades más justas y democráticas

Tras un modelo educativo siempre hay un modelo de sociedad. Avanzar en el camino de la educación inclusiva supone promover una sociedad en la que las desigualdades sean cada vez menores, pacífica y respetuosa de las diferencias para enriquecerse con ellas.

Decir que nos sumamos a la corriente de una educación inclusiva significa asumir que queremos vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en la tolerancia y el pluralismo, o profundizando en valores como la cooperación mutua o la solidaridad.

El canadiense Gordon Porter, uno de los ponentes principales en el Congreso de Salamanca de 1994 y director del Inclusive Education Initiatives, tiene muy claro cómo la educación inclusiva cambia las sociedades:

62 Op. cit. en nota 20.
63 Duk, C. "El enfoque de la educación inclusiva".
En www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf

Tienes chavales jóvenes que crecen con niños discapacitados en sus clases y con sus actitudes... Por ejemplo, ante la pregunta "¿debemos promover la inclusión o no?", la respuesta es evidente para los jóvenes y no entienden por qué los adultos pueden llegar a plantearse el tema. Han crecido con algún niño tal vez ciego, tal vez gravemente afectado, sordo... y comprenden la diversidad de la sociedad mejor que las personas adultas. La inclusión brinda oportunidades para una mayor inclusión social y para construir futuros mejores.[64]

La educación de nuestros días no puede olvidar que los jóvenes deben integrarse laboralmente y, por consiguiente, tiene la obligación de permanecer atenta a las demandas del mercado. Pero también debe considerar que cada persona tiene que desarrollar su potencial y convertirse en un motor para el desarrollo social, político y económico. La educación inclusiva viene a aportar algo fundamental: la sociedad por la que apostamos tiene que ser una construcción colectiva, donde todos y cada uno de nosotros, en especial los más desfavorecidos tengan su palabra. A ese proyecto esencialmente democrático contribuye la educación inclusiva.

La educación inclusiva puede mejorar la eficiencia

La relación coste beneficio de la educación puede verse reducida, a medio plazo, bajo un modelo inclusivo. Es cierto que, a priori, se necesita invertir más en muchas partidas educativas para avanzar por este camino. Pero no menos cierto es que la ineficiencia de un sistema que expulsa a los más vulnerables supone una sangría económica que podría y debiera revertirse. Solo en Latinoamérica, se pierden cada año un estimado de 5.600.000 dólares en educación primaria, a causa de las repeticiones de curso de los alumnos y alumnas.

Agenda Post 2015

La adopción de enfoques explícitamente incluyentes se amerita no solo en base a la ética, sino también desde las perspectivas de desarrollo, paz y seguridad. Dichos enfoques le darían la prioridad más elevada a las necesidades de las mujeres y de los jóvenes, al igual que a las necesidades de los grupos de población con mayores carencias, buscando el mayor potencial para alcanzar el progreso.[65]

64 Conversando con Gordon Porter.
En www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=443&Itemid=64
65 ONU. *El futuro que queremos para todos. Informe para el Secretario General.* Nueva York: 2012.

Hay estudios que muestran que es más económico mantener escuelas que educan a todos los estudiantes juntos, que un sistema diferenciado con escuelas especiales para determinado tipo de alumnos en los distintos grupos. La OCDE estimó en 1994 que abordar las necesidades educativas de los estudiantes en escuelas comunes es de 7 a 9 veces más barato[66].

La educación inclusiva ayuda a formar personas pacíficas y con sentido de la justicia

En contextos marcados por la violencia, cobra especial importancia educar para la convivencia pacífica y el rechazo a la violencia.

Promover una cultura de paz está ligado a valores como la equidad, la justicia y la igualdad. Además, la educación inclusiva supone un paso adelante en el sentido de que los niños, niñas y jóvenes se eduquen juntos desde temprana edad, aprendan a reconocer sus diferencias, a respetarlas y a valorarlas como parte de nuestra riqueza compartida.

La formación afectiva y moral es también parte indispensable de la calidad educativa. Los hábitos y los sentimientos también se pueden educar, siendo parte importante de una educación ciudadana.

Como ha señalado el catedrático Miquel Martínez:

> **Nuestro mundo requiere ciudadanía con capacidad para comprender críticamente, razonar éticamente, sentir moralmente, elaborar criterios personales de forma autónoma y actuar de acuerdo con ellos en el marco de un modelo de aprendizaje ético que procure la transformación de nuestro entorno para el logro de mayores niveles de felicidad, libertad y equidad para todos.**[67]

66 UNESCO. *Temario Abierto de Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004.
67 Martínez, M. y Tiana, A. “Educación, valores y cohesión social”. En www.ibe.unesco.org

barreras

para la inclusión

capítulo cuarto



"(la enseñanza es) una causa perdida... por la que merece la pena luchar".

Fullan[68]

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, cambia el enfoque con el que se consideran y abordan las problemáticas de exclusión, pasando de poner el ojo crítico en el alumnado, a ponerlo en el sistema educativo y sus contextos. El problema que hay que afrontar no está en el educando, sean cual sean sus condiciones o circunstancias, sino en los modelos económicos, las políticas educativas, la organización de los centros o los métodos de enseñanza, entre otros.

"Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado."[69]

Algunas barreras, dentro del sistema educativo y fuera del mismo son las siguientes:

Un contexto social desigual

La educación inclusiva supone superar la exclusión educativa, la cual no resulta fácilmente compatible con sociedades que marginan o segregan a un sector de su población.

En la mayor parte del mundo, las desigualdades sociales han ido en aumento en las últimas décadas. El sociólogo argentino Néstor López es contundente al preguntarse sobre el futuro de la educación inclusiva en América Latina:

¿Cómo avanzar hacia la inclusión educativa en una región donde no está garantizada la inclusión social? Pensar en metas a mediano plazo que promuevan la universalización del acceso al conocimiento remite inevitablemente a la necesidad de abordar esta cuestión instalando la preocupación de las familias como una dimensión central del proyecto.

68 Fullan, M. "Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos" (trad. G. Vitale). En A. Hargreaves (Coord.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador.* Madrid: Amorrortu, 2011.
69 Booth y Ainscow. *Index for Inclusion: developing learning and participación in scholls.* Bristol, UK: CSIE, 2002.

En esta región, un proyecto educativo es sin duda un proyecto que transciende a las políticas educativas y apela a una visión integral de la cuestión social.[70]

Por consiguiente, apostar por la educación inclusiva es optar también por un proyecto político incluyente y alternativo al que predomina en la actualidad. Fe y Alegría lo expresaba de este modo en 2013:

"Fe y Alegría asume el gran desafío de avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva, sabiendo que, en nuestros países, significa una apuesta contracultural, procesual y que debe ser contextualizada".[71]

Aun reconociendo que América Latina es la región más desigual del planeta, las reflexiones en torno a la región parecen cada vez más exportables a cualquier lugar del mundo, especialmente después de la crisis que amenaza el estado del bienestar en Europa. No obstante, contextualizar los obstáculos sociales resulta fundamental. El camino no son las recetas preconcebidas ni las respuestas estandarizadas. Vencer la exclusión arraigada en la sociedad exige estrategias específicas en cada entorno.

La Fundación Cerro Navia en Santiago de Chile trabaja con jóvenes urbanos en riesgo de exclusión y absentismo escolar en un país que es reconocido por su crecimiento económico, pero también por la inequidad en el acceso a los recursos de sus habitantes.

Esta Fundación, integrada en el Movimiento Fe y Alegría, puso en marcha el Programa "Jóvenes de Esquina" en 1998, atendiendo desde entonces a 300 jóvenes. Con una metodología novedosa, centrada en la educación de calle y que favorece el concurso de las madres de los jóvenes, la Fundación ha ido encontrando su propio camino. Al menos 6 de cada 10 jóvenes beneficiarios del programa han vuelto a "incluirse" en la escuela y mejorado notoriamente su conducta en la calle.

70 López, N. "Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina". En Marchesi, A; Tedesco, J.C; y Coll, C. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanaza.* Madrid: OEI/Fundación Santillana, 2011.
71 Op. cit. en nota 20.

Mentalidades excluyentes

Las mentalidades son conjuntos de creencias y costumbres, expresiones de una determinada cultura, que en ocasiones tienen más fuerza que la propia ley. Cuando en una cultura se instala una mentalidad que segrega, que ve como inferior a quien viene del medio rural, a quien acumula una o varias discapacidades o a quien pertenece a una etnia, esto se convierte en un obstáculo para la inclusión.

Miguel superó los mitos

En 1997, cuando Miguel, un niño con Síndrome de Down, tenía 4 años, sus padres recorrieron no menos de 20 instituciones para garantizarle una educación formal. Recibieron muchas respuestas negativas del tipo "aquí no recibimos niños así". Pero no desistieron, hasta que una institución denominada Glenn Doman Escuela Precoz le abrió sus puertas.

Hoy Miguel es un joven maduro, alegre, con grandes cualidades y aptitudes, que ha culminado sus estudios de secundaria. Ha vivido un proceso valioso para él y para toda su población, que lo ha hecho más fuerte. Según sus palabras, *"el bachillerato es solo una etapa, pues aspiro a ser un profesional y un hombre con un proyecto de vida exitoso".*

Presentó las pruebas del ICFES con excelentes resultados. Con ello demostró que no se quedó como el 'eterno niño Down', ese que los mitos suponían.

Miguel no es un caso aislado. Otros tres jóvenes con Síndrome de Down han logrado con éxito ser bachilleres en colegios regulares del área metropolitana de Bucaramanga, Colombia.[72]

Todavía hoy, en las sociedades occidentales es común que el color de la piel, el conocimiento ancestral de culturas foráneas o las lenguas de quienes vienen de lejos sean vistas con cierta desvalorización, cuando no con abierto desprecio. Estas mentalidades excluyentes no son ni mucho menos privativas de los países más desarrollados. En los países empobrecidos también encontramos mentalidades que generan barreras internas e invisibles, a veces insalvables, para los más vulnerables.

72 En www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=category&id=1308:febrero-2014&layout=blog&Itemid=107

Para combatir estas mentalidades, la condición previa es su reconocimiento. No hay mayor obstáculo o barrera para superar un problema que su propia negación. En ese sentido, en América Latina algunos activistas de derechos humanos han hablado de la necesidad de desmontar el mito de la democracia racial, por lo que el mismo puede suponer de encubridor de la verdadera realidad. La organización de la sociedad civil brasileña Novamérica, comprometida con el desarrollo democrático en su país, expresaba hace años la siguiente reflexión:

> **"La creencia en una democracia racial constituye en el imaginario de la población el mito de una sociedad armoniosa, que no se reconoce como racista o discriminatoria. En este contexto, se precisa un trabajo de formación sistemático y a largo plazo con los y las educadoras, posibilitando desvelar el mito de la democracia real, lo que supone el reconocimiento de la diferencia y la afirmación de la diversidad y pluralidad de culturas."**[73]

Falta de aplicación de las leyes: de la proclama a la demanda

La educación inclusiva necesita un marco legal en que apoyarse. En ese marco, los avances han sido notables. El problema estriba en que en muchas sociedades, la institucionalidad es demasiado débil para que una ley escrita se imponga sobre prácticas y prejuicios de largo arraigo.

En las dos últimas décadas, especialmente a partir de la Declaración de Salamanca de 1994, hay una mayor sensibilidad en las legislaciones de todo el mundo para recoger el derecho a la educación en toda su amplitud, es decir, reconociendo las barreras con que se encuentran los grupos vulnerables y tratando de garantizar su acceso en igualdad de condiciones. En esta tendencia positiva ha influido el hecho de que la comunidad internacional, a través de sus instituciones globales, haya ido avanzando en el reconocimiento positivo de la diversidad. De esta manera, la Organización Mundial de la Salud revisó en 2011 su concepto de discapacidad pasando de un enfoque biomédico a uno biopsicosocial. Es decir, se considera la discapacidad como una situación más amplia que comprende tanto las deficiencias, como las limitaciones en la actividad o las restricciones en la participación.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en 2006 supuso otro importante paso adelante en la reafirmación y visibilización de los derechos humanos y libertades fundamentales de que goza cualquier persona con discapacidad, y un impulso para que los Estados signatarios busquen caminos para hacer efectivo este derecho. La Convención está ratificada por 144 países del mundo.

73 Fernández, A. *Abriendo caminos para una sociedad más justa.* Madrid: INTERED, 2008.

Conferencia Mundial de Educación Inclusiva. Resolución Final

“Afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual. Volviendo a Salamanca”

Nos comprometemos a desarrollar un sistema de educación inclusivo en todos los países del mundo. Damos la bienvenida a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y, en particular, al artículo 24, que da un nuevo ímpetu al derecho humano a una educación inclusiva para todas las personas con discapacidad.

Entendemos que la educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todos los niños y niñas/estudiantes reciban los apoyos necesarios para alcanzar sus potenciales académicos y sociales, y que implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, las actitudes, la comunicación, el currículo, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles.

Instamos a todos los gobiernos a ratificar la CDPDNU y a desarrollar e implementar planes concretos para asegurar el desarrollo de la educación inclusiva para todos. Instamos también a las agencias internacionales como UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial a aumentar y priorizar sus esfuerzos para apoyar el desarrollo de la educación inclusiva.

Muchos países se han sentido inspirados por estas conferencias internacionales; quienes han ratificado el Convenio quedan obligados a modificar sus leyes nacionales y a elaborar políticas de acuerdo a las mismas. Pero el reconocimiento jurídico no siempre viene acompañado por prácticas incluyentes. Por esta razón, resulta tan importante fortalecer los sistemas que hacen posible que las ciudadanía exija sus derechos.

No basta con cambiar la ley

La mayoría de los gobiernos de los Estados de la India han proscrito oficialmente la discriminación, pero en la práctica se ha prestado poca atención al cambio de las actitudes sociales.

Una niña de la aldea Khalispur, en el Estado indio de Uttar Pradesh, pertenece a la comunidad de los musahar, conocida como los cazadores de ratas. Se trata de una comunidad dalit o intocable. Su testimonio es elocuente: "Los alumnos de las castas más altas dicen que olemos mal". Otra agrega: "La ridiculización de la que somos víctimas nos impide venir a la escuela y sentarnos con los niños de las castas más altas. Nos obligan a sentarnos en el suelo, ya que los pupitres y los bancos se reservan para los niños de castas más altas".

Los ancianos de la comunidad son conscientes de que las políticas gubernamentales han mejorado la situación, pero también de que eso no es suficiente. "Ahora tenemos derechos reconocidos por la ley y a nuestros niño y niñas se les admite en la escuela, pero lo que plantea un problema es el comportamiento de los niños de otras castas y el del profesorado. Nuestros hijos no se atreven a ir a la escuela".[74]

Crisis de la escuela pública

La educación inclusiva supone el fortalecimiento de una escuela pública sustentada por el conjunto de la sociedad y que garantice el derecho a una educación de calidad y gratuita para todas las personas, sin importar sus diferencias. Pero en muchos lugares del mundo la escuela pública se está debilitando. La concepción de la educación como un producto más y, por tanto, susceptible de regirse por las leyes del mercado no es nueva. Hay experiencias en países como Nueva Zelanda o Inglaterra desde los años 80, bajo el argumento de luchar contra la ineficiencia de las escuelas públicas. Pero esta corriente ha ganado fuerza con la actual crisis financiera global.

En ocasiones, una descentralización mal entendida y sin suficiente transferencia de recursos, acaba por cargar sobre los hombros de las familias los costes educativos. De modo que, aunque la matrícula sea gratuita, las familias deben asumir costes de escolarización indirectos, como uniformes, transporte o material escolar, que resultan muy onerosos para economías familiares depauperadas. Un estudio realizado en Lagos (Nigeria), Casablanca (Marruecos) y Sao Paulo (Brasil) mostró que las familias del quintil más bajo en estas ciudades gastaban una cuarta parte de su presupuesto en la educación de sus hijos[75]. Lo más dramático es constatar que tales esfuerzos no se traducen a menudo en una mayor movilidad social.

74 Op. cit en nota 9.
75 UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia. Niños y niñas en un mundo urbano.* Nueva York: 2012.



© Entreculturas

Algunos autores hablan de una privatización encubierta[76], refiriéndose a un conjunto de prácticas que se van adoptando en el sector educativo público y que hacen que éste funcione bajo los parámetros habituales del sector privado: competencia entre centros, financiación por resultados, transferencia de gestión y presupuestos a los centros de enseñanza. Junto a esta privatización encubierta se desarrolla otra más visible, que supone la mayor apertura al sector privado para la provisión de diversos servicios educativos bajo una lógica de obtención de lucro.

Ambas corrientes privatizadoras están generando una mayor segregación, favoreciendo que los alumnos procedentes de familias más acomodadas o, en algunos casos, aquellos con mayor índice académico, se concentren en determinados centros con mayores recursos, expectativas más altas hacia los alumnos y docentes mejor formados. Michael Apple ha denominado este fenómeno una cultura desigualitaria, puesto que reproduce y amplifica los principios que sustentan la inequidad social[77].

En Latinoamérica, Chile ha sido el "laboratorio" donde, con el auspicio y apoyo financiero de organismos internacionales, se han ensayado estas modalidades, que luego se han extendido a otros países de la región. De no invertirse esta tendencia, las consecuencias futuras para la equidad y la inclusión pueden llegar a ser muy negativas, como ha puesto de manifiesto el economista chi-

76 Ball, S. J. y Youdell, D. *Privatización encubierta en la educación.* Bruselas: Education International, 2007.
77 Apple, M. *Teoría crítica y Educación.* Madrid: Miño y Dávila Editores, 2000.

leno Marco Kremerman: *"Cada alumno recibirá un nivel educativo en directa proporción al ingreso que acumula en el hogar en que vive"*[78].

Sistemas educativos segmentados y asimétricos

De acuerdo al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo realizado en 2008 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE)[79], las diferencias entre las escuelas latinoamericanas son decisivas en términos de rendimientos de los educandos. Por detrás del nivel socioeconómico de la familia, el factor más determinante para el éxito o fracaso escolar es la idoneidad de las misma: clima escolar, proporción docente/alumno, materiales disponibles, acceso a Internet, etc. Si a lo anterior unimos que, en la mayoría de los países de la región, existe una segmentación muy marcada entre diferentes escuelas públicas, especialmente entre las que están en un entorno rural o urbano, la desigualdad de partida resulta evidente. Las escuelas rurales suelen tener muchos menos medios materiales y contar con docentes menos experimentados, a pesar de ser las que más los necesitan.

También en África, donde a las huellas de la herencia colonial se suman las doctrinas neoliberales en curso, las consecuencias de sistemas educativos fragmentados son fatales para la igualdad de oportunidades, tal y como explican los profesores Aguadero y Hernández Huerta:

> **La combinación de varios factores de desventaja, tales como el nivel de renta, la localización geográfica, la etnia, el sexo, las discapacidades, los conflictos, la orfandad, etc., disminuye exponencialmente las posibilidades de alcanzar unos niveles de educación que realmente empoderen a los mencionados grupos sociales. Esta debilidad, real y tangible, para implementar políticas educativas que, insertas en otras más amplias e integrales, pongan en el centro de su fin y misión las necesidades de los últimos, está propiciando lo que nosotros denominamos darwinismo educativo, al favorecer a los mejores, y sólo a éstos –por situación social, económica, las propias aptitudes personales, etc.– y marginar aún más a los que ya lo están.**[80]

78 Kremerman, M. *La privatización de la educación. Estudio del caso chileno.* Santiago de Chile: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE, 2008.
79 UNESCO/OREALC. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2008.
80 En www.blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2013/04/desarrollo-y-educacion-1.html

Por otro lado, al existir muchas escuelas que excluyen, las escuelas con vocación más inclusiva que aceptan e incluyen a todo el alumnado pueden verse sobrecargadas de alumnos con necesidades especiales, sin que haya habido una formación adecuada para el profesorado. En algunos países que ofrecen incentivos asociados al rendimiento académico, a la larga pueden resultar desfavorecidas De este modo, se produce una especie de círculo vicioso que al tiempo que desincentiva la inclusión conspira contra sus buenos resultados.

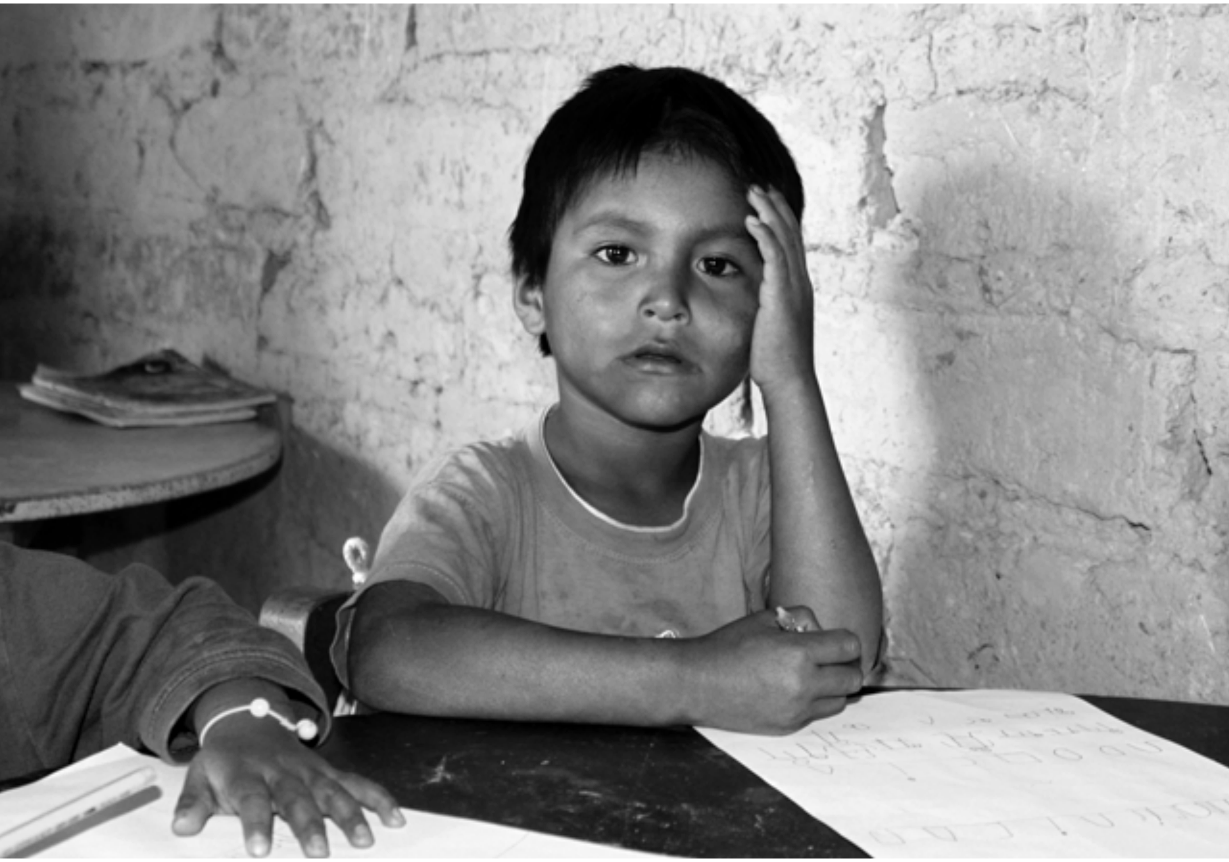
Una práctica evaluativa reduccionista

La evaluación, que bien utilizada resulta una herramienta esencial para mejorar la calidad y la equidad educativa, puede tener efectos perniciosos para la inclusión cuando se usa para comparar centros educativos sin tener en cuenta su punto de partida ni el contexto en el que operan.

En algunos países de América Latina, la evaluación es parte de un proceso en el que las escuelas compiten entre sí para vender sus servicios ante los padres y madres de familia y obtener mejores subvenciones en función de la demanda de matrícula. Bajo esta lógica, se tiende a excluir a alumnos y alumnas considerados “difíciles” y que pueden bajar el promedio de los resultados académicos.

Niños y niñas pertenecientes a colectivos vulnerables son víctimas de estas pruebas estandarizadas que terminan segregándolos en escuelas con menos medios.

Esta práctica evaluativa sigue haciendo recaer el acento de la mejora educativa sobre la adaptación del alumno a un sistema estandarizado, y no sobre el sistema educativo y su deseable transformación para responder a las necesidades de todos los educandos.



© Graciela Amo/Entreculturas

políticas

y estrategias específicas y globales

capítulo quinto



JRS

Reconvertir los sistemas educativos actuales y tornarlos más inclusivos es una tarea compleja y probablemente inacabable. Más que un estado que se alcanza, la educación inclusiva es un ideal hacia el cual caminar con un enfoque multisectorial y con el concurso de todos los actores a quienes incumbe la educación que, en definitiva, somos todos. El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva publicado por la UNESCO en 2004 ya insistía en la necesidad de tejer alianzas y alumbrar esfuerzos colectivos para impulsar la agenda de la educación inclusiva:

> **Con el propósito de generar un impulso detrás del movimiento de la educación inclusiva es más fácil crear consenso cuando la inclusión se perciba como parte de un proceso más amplio para hacer más efectiva toda la educación o para crear una sociedad más inclusiva.[81]**

Mucho se ha escrito y debatido en la última década sobre las estrategias a poner en marcha para orientar mejor los sistemas hacia la inclusión. Cada país, y también cada centro educativo formal o no formal, debería de buscar su propio camino, para abrirse más y mejor a todos los alumnos y responder a sus necesidades de manera apropiada. Las recetas únicas no sirven, sino que lo que importa, como dice Gerardo Echeita, es la reflexión colectiva sobre el día a día:

> **En este proceso lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.), cuando ello es, como acabo de indicar, el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida.[82]**

No obstante, en este capítulo abordaremos algunas políticas y estrategias generales estructuradas en torno a cuatro ejes, siguiendo una propuesta de Alvaro Marchesi que en 2010 propuso cuatro claves transformadoras para emprender cualquier cambio educativo. Las denominó las cuatro "ces": contexto, condiciones, competencias y compromiso.[83]

81 Op. cit en nota 66.

82 Echeita, G. "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Volumen 11, nº2. Madrid: 2013

83 Marchesi, Á. "Estrategias para el cambio educativo". *Pensamiento Iberoamericano,* n.° 7. Madrid: AECID/Fundación Carolina, 2010.

5.1. Transformación del contexto social y cultural

Sensibilizar y generar conciencia

A pesar de las muchas declaraciones formales realizadas en los últimos años, la educación inclusiva sigue siendo un término ambiguo para la mayoría de la sociedad, que tiende a identificarse más con un esfuerzo pedagógico orientado a personas con necesidades especiales que con un nuevo paradigma que pretende contribuir a transformar la educación y la sociedad.

Por eso, antes que cambiar las leyes o impulsar políticas concretas es conveniente abordar campañas de comunicación dirigidas a madres y padres de familia, autoridades educativas, investigadores sociales y otros sectores clave de la sociedad.

Una legislación adecuada

A la hora de facilitar la inclusión educativa, las leyes pueden un jugar un rol decisivo en aspectos como los siguientes:

– **Revisar y eliminar disposiciones** que constituyen claras barreras para la inclusión, como son aquellas que impiden a niños y niñas con discapacidad o con otro idioma acceder a la escuela más cercana.

– **Garantizar la gratuidad** de la educación pública, evitando trasladar a las familias costes indirectos que, en ocasiones, hacen imposible la educación.

– **Impulsar mediante mandatos** explícitos prácticas inclusivas, como la que obliga a una escuela a educar a todos los niños y niñas de su comunidad. En muchos países latinoamericanos es necesario que la ley establezca con claridad los procedimientos para matricularse en centros públicos o financiados con fondos públicos, tratando de evitar que los estudiantes con mayores necesidades se concentren en unos y sean rechazados en otros.

– **Facilitar prácticas pedagógicas** y organizativas que faciliten la inclusión: la formulación de un currículo flexible; la promoción de la participación de padres y madres en el gobierno escolar.

– **Facilitar un marco común educativo** para todo el alumnado, incluyendo a aquél con necesidades especiales.

Las Convenciones Internacionales sobre los Derechos del Niño y sobre los Derechos del Niño con Discapacidad han sido ratificadas por la mayoría de los países, pero es preciso dar pasos efectivos para su cumplimiento.

Políticas intersectoriales

La exclusión educativa no se combate únicamente con políticas educativas, puesto que la desigualdad educativa está bien asentada sobre la desigualdad social. Por ello, hay que abordar de manera integral las problemáticas que viven los educandos y educandas en su vida cotidiana que constituyen barreras para su inclusión educativa. La vivienda, la salud o la alimentación, entre otros, son factores decisivos que pueden frustrar la igualdad de oportunidades educativas. Cualquier gobierno preocupado por la educación debería abordar también la mejora de las condiciones de partida de los educandos.

En muchos países, las acciones afirmativas para los colectivos más desfavorecidos siguen siendo importantes. Es necesario combinar una prestación de servicios educativos cada vez más universal –educación infantil, segundas oportunidades para combatir el fracaso escolar, etc.– con estrategias específicas para ayudar a grupos más vulnerables a superar las desigualdades de origen y equiparar sus posibilidades con las de los demás alumnos y alumnas. Estos apoyos deben construir capacidades propias, huyendo del asistencialismo.

Recomendaciones para la inclusión de menores con discapacidad[84]

– **Los niños y niñas con discapacidades** necesitan recursos y apoyo adicionales (por ejemplo, planes de protección social o apoyo para el transporte) para mantenerlos en el colegio, por lo que debe destinarse financiación para ello.

– **Invertir en programas de cuidado** y educación en la primera infancia que incluyan a los niños y niñas con discapacidades.

– **Fomentar los programas de salud escolar.**

– **Promover los programas de rehabilitación** basados en la comunidad para apoyar la educación inclusiva.

84 Campaña Mundial por la Educación. *Igualdad de derechos. Igualdad de oportunidades. La educación inclusiva para niños con discapacidad.* 2014.

5.2. Las condiciones

Currículo inclusivo e intercultural con perspectiva de género

El currículo incluye todo el conocimiento, actitudes y valores que se pretende que adquiera el alumnado.

Un currículo flexible e inclusivo resulta más factible bajo un modelo educativo constructivista, en que el aprendizaje se va construyendo activamente por medio del trabajo en común y el descubrimiento del propio alumno, teniendo en cuenta sus conocimientos previos. Dentro de un marco común establecido, cada estudiante avanza a su ritmo en colaboración permanente con los demás y el docente es un facilitador antes que un dispensador de conocimientos estandarizados.

Mientras se siga entendiendo por aprendizaje la adquisición de conocimientos transmitidos por el docente, es seguro que las escuelas se mantendrán encerradas en currículos y prácticas de enseñanza organizadas rígidamente. Generalmente, los currículos inclusivos se basan en la idea de que el aprendizaje es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias. En otras palabras, no se les puede simplemente explicar las cosas a los alumnos, sino que deben descubrirlas y comprenderlas por sí mismos.[85]

Por otra parte, en muchos países, el alumnado que pertenece a grupos vulnerables o tradicionalmente excluidos, como los pueblos indígenas o afroamericanos, o los inmigrantes provenientes de otra cultura, no encuentran reflejada su cosmovisión o sus creencias en el currículo oficial. En ocasiones, el currículo tampoco es sensible a las cuestiones de género para que todos los niños y niñas entiendan y reconozcan sus propias actitudes, percepciones y expectativas en relación al género. La educación inclusiva debe adaptar el currículo a todos los alumnos y alumnas, evitando cualquier tipo de sesgo.

85 Op. cit en nota 66.

Cultura escolar colaborativa

Para caminar hacia una educación inclusiva es importante el trabajo interrelacionado entre docentes y el resto de personal educativo de un centro. Cuando la cultura escolar está marcada por el individualismo, de manera que cada profesor manda en su aula y se aísla del resto, resulta imposible transformar la escuela en función de los intereses y necesidades del educando. Algo parecido se puede decir de una cultura escolar burocrática, en la que se reparten responsabilidades que se abordan de forma independiente y no colaborativa.

Uno de los pilares sobre los que se asienta la educación inclusiva es la colaboración mutua, la creación de redes de apoyo dentro de los centros educativos, y entre estos centros y la comunidad de su entorno, incluyendo las ayudas externas profesionales.

> "El aprendizaje se logra de mejor manera cuando en la escuela existe un buen clima de relacionamiento humano y un sentimiento de pertenencia comunitaria que respete la diversidad."
>
> P. Ignacio Suñol, S.J., Coordinador General Federación Internacional Fe y Alegría

Una educación inclusiva supone incentivar el aprendizaje cooperativo: grupos de trabajo que colaboran para optimizar el aprendizaje propio y el de los compañeros. Es preciso que se den algunas condiciones:

– **Interdependencia positiva:** cada alumno ve claro que su éxito va unido al del resto de los miembros del grupo.

– **Responsabilidad individual y grupal:** cada uno se responsabiliza de su parte de trabajo, mientras el grupo, en su conjunto, es responsable del cumplimiento de los objetivos.

– **Habilidades interpersonales y grupales:** las habilidades sociales para colaborar con sus compañeros están en el centro del aprendizaje[86].

También es importante la colaboración entre docentes. Entre las formas de colaboración entre docentes se pueden señalar:

– **Grupos de Apoyo entre docentes:** pequeños colectivos de maestros y maestras que trabajan conjuntamente sobre demanda de otros docentes y de los propios alumnos.

86 Johnson, D.W., Johnson, R.T y Holubec, E.J. *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Ed. Paidós, 1999.

– **Docencia compartida:** dos docentes comparten un mismo grupo de alumnos; normalmente uno es el titular de la asignatura y otro es el de apoyo.

– **Observación mutua:** ayuda a problematizar la propia práctica docente a partir de un acuerdo de observación recíproco entre dos docentes.

Esta cultura colaborativa ha de extenderse también a la relación con los progenitores. Su participación en la vida escolar es primordial para la educación inclusiva, en algunos casos, como recuerda Gordon Porter a propósito de inclusión de niños y niñas con necesidades especiales en Canadá, es la piedra angular de la transformación pedagógica que se pretende: *"El motor del cambio, quienes presionan, son las familias más que los docentes, exigiendo que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos."*[87]

También han dado buen resultado los sistemas de apoyo externo. En una revisión de varias reformas educativas exitosas publicada por PREAL en 2008[88], se concluye que uno de los tres factores más influyentes para mejorar la calidad de los aprendizajes es contar con un apoyo organizado y bien planificado de docentes externos con mucha experiencia. En Singapur, un país que presenta uno de los mejores rendimientos académicos del mundo, hay docentes expertos en todas las escuelas para formar y ayudar a desarrollar todas las capacidades a los docentes regulares.

Aumentar y gestionar mejor la financiación de la educación

La financiación de la educación varía mucho de un país a otro. Pero en términos generales, se puede afirmar que los países empobrecidos necesitan aumentar la inversión educativa. La UNESCO estima que los países deberían invertir en educación un 20% de su presupuesto o un 6% del PIB[89]. Además, es necesario que esta inversión sea más equitativa, beneficiando más a quienes tienen más dificultades de origen.

En Latinoamérica el gasto promedio por alumno aún es muy bajo, especialmente en educación infantil y en secundaria, al tiempo que hay margen para un incremento fiscal.

87 Moliner, O. "Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* nº 6 (2008), p. 27-44.
88 Barber, M. y Mourshed, M. "Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". PREAL, nº41 (2008).
89 En www.mensaje.cl/sociedad/recomendaciones-de-la-unesco-para-acabar-con-dficit-financiero-en-educacin

Un aspecto muy importante a tener en cuenta, a la hora de priorizar la financiación, es garantizar la educación gratuita en los centros públicos y financiados con fondos públicos, eliminando los costes indirectos, como uniformes y materiales escolares, que en ocasiones, constituyen una barrera insalvable.

La ayuda oficial al desarrollo, concretamente la destinada a educación, se ha reducido en los últimos años: un 6% aproximadamente entre 2010 y 2011, y otro 3% en 2012[90]. La educación básica –el sector en el que se ayuda a las personas más desfavorecidas– recibe en la actualidad las mismas ayudas que en el año 2008, a sólo un año del plazo fijado para el logro de los objetivos mundiales de la Educación para Todos. La ayuda exterior sigue siendo vital en muchos lugares, ya que representa más de una cuarta parte del gasto público en educación en 12 países.

Los donantes están otorgando una prioridad menor a la educación en sus presupuestos de ayuda: el porcentaje de la ayuda total correspondiente a la educación se ha reducido a un 8,7% respecto del récord del 10,2% registrado en 2009. Este preocupante descenso de la ayuda se produce en el contexto de déficit de 26.000 millones de dólares estadounidenses anuales de financiación para la educación. Los donantes no solo han incumplido su promesa de que *"ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta"*, sino que muchos de ellos están dejando de considerar la educación una prioridad del desarrollo. Con 58 millones de niños y niñas en edad de recibir enseñanza primaria aún sin escolarizar y 250 millones que no adquieren los conocimientos básicos, es esencial que los donantes renueven su compromiso con la educación.

Mejorar el acceso en la educación infantil y en la no formal

La educación inclusiva tiene que comenzar por favorecer el acceso a todos los niños y niñas en las mismas condiciones y en los mismos espacios educativos. Es preciso ampliar la cobertura de la atención preescolar. Está demostrado que acceder tempranamente a la educación reglada favorece la posterior educación integral de los niños y niñas, especialmente los que provienen de entornos sociales más desfavorecidos, mitigando el fracaso escolar. Pero son estos sectores, los que siguen presentando un mayor riesgo de ser excluidos en todas las regiones del mundo de esta etapa educativa, aunque con diferentes porcentajes.

En 2011, en el África Subsahariana, solamente un 18% de la población accedía a la educación temprana. Por su parte, en los Estados Árabes, el 71% de estos centros escolares estaban en manos privadas y, por consiguiente, eran inaccesibles para amplios sectores poblacionales, lo que supone una importante brecha de desigualdad en los más bajo de la pirámide del sistema

90 UNESCO. "Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo". *Documento de política 13*. Paris: 2014.

educativo. También en Europa y Estados Unidos, la desigualdad de oportunidades en materia de educación comienza pronto para muchas familias, pues el acceso a una educación temprana de calidad es menor en las familias de bajos ingresos e inmigrantes. En países como Macedonia, según la UNICEF, la tasa bruta de matrícula no pasaba del 25% en 2010.[91]

Pero mejorar el acceso también supone ir también a la busca de quienes no están escolarizados o de aquellos que han abandonado tempranamente la escuela para brindarles una segunda oportunidad. En estos casos, la educación no formal se revela como una herramienta adecuada, como un subsistema articulado con la educación formal. Para la educación inclusiva uno de los retos más importantes es responder a las expectativas y necesidades específicas de los alumnos de primaria y evitar su abandono antes de la finalización de los estudios.

Radio ECCA nace a principios de los años 60 por iniciativa del jesuita Francisco Villén en la isla de Gran Canaria. Es una emisora centrada en brindar educación a todos y a todas, pero de manera especial a la población más desfavorecida. En aquellos años, la prioridad era luchar contra el analfabetismo. Hoy los retos se han multiplicado en una sociedad que precisa de formación permanente para tornarse más equitativa. Radio ECCA es un ejemplo de articulación de educación formal y no formal para responder a las necesidades de educandas y educandos. Todavía hoy, muchos jóvenes españoles encuentran a través de sus ondas una segunda oportunidad.

En países donde hay un elevado índice de finalización en la educación primaria, hay que asegurar la continuidad en educación secundaria, habida cuenta de que en la misma se encuentra el nivel mínimo para superar la pobreza y generar competencias útiles para integrarse en el mercado laboral.

91 En www.unicef.org/spanish/infobycountry/TFYRMacedonia_statistics.html

Objetivos y metas educativos para el marco de desarrollo 2015[92]

<u>Meta 5</u>

En 2030 habrá un aumento de por lo menos el 50% en la participación de personas de grupos desfavorecidos en la educación continua de calidad (educación y formación técnica y profesional, y estudios superiores), y una reducción de la diferencia de tasas de participación entre los grupos más y menos aventajados.

Diagnosticar las necesidades

Contar con información desagregada sobre los grupos vulnerables para conocer mejor sus necesidades es condición esencial para construir sistemas de educación inclusivos.

La UNESCO, en su formulación en 2009 de directrices para caminar hacia sistemas educativos más inclusivos sugiere lo siguiente:

· Apoyar a la comunidad en su capacidad para descubrir a los niños, jóvenes y adultos no escolarizados, a fin de conseguir la integración en las escuelas u otros programas formativos.

· Establecer sistemas de datos adecuados a nivel nacional.

· Promover la utilización de encuestas sobre hogares

· Fortalecer las capacidades de las ONG para recabar datos.[93]

Acceso a las nuevas tecnologías

La radio, la televisión o los ordenadores no pueden sustituir al docente. Pero sí ayudar a los más desfavorecidos; pueden contribuir a una educación inclusiva, pero siempre como complemento a la acción docente.

Pero el acceso a las nuevas tecnologías es desigual. En Europa, un 77% de la población está conectada a Internet, mientras que este porcentaje es tan solo del 16% en el continente africano. Hoy en día resulta imprescindible ampliar la dotación de recursos tecnológicos y la conexión a

92 Campaña Mundial por la Educación. *Equitativa, inclusiva y gratuita. Una visión compartida de la educación de calidad después de 2015.* Johannesburgo, 2014.
93 UNESCO. *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* París, 2009.

redes virtuales y reducir el número de estudiantes por ordenador. También urge emprender la alfabetización digital y formar a los docentes para integrar el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los recursos tecnológicos deberían ser accesibles en diferentes lenguas y para estudiantes con discapacidad.

En Zanzíbar se ha puesto en marcha un proyecto de educación por radio que busca preparar para la enseñanza primaria a los niños y niñas que no pueden asistir a la escuela infantil, por medio de canciones, juegos, cuentos y actividades de resolución de problemas.

En 2008 se evaluó el programa y se demostró que los menores que habían recibido una enseñanza interactiva por radio habían mejorado globalmente su aprendizaje en un 15%.[94]

5.3. Las competencias

Hacer de la atención a la diversidad un eje de la formación docente

Los docentes son la base de cualquier movimiento de renovación pedagógica. La educación inclusiva no es la excepción. Enseñar bien a todos los alumnos y alumnas sin excepción, sabiendo hacer de las diferencias una riqueza supone un reto formidable que requiere un perfil docente novedoso. Como señala Rosa Blanco:

"Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias.

Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos su alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje, que

94 Op. cit en nota 8.

ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalue el progreso de estos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros."[95]

Claro que para que el educador alcance ese nivel de competencia es necesaria una inversión mayor en su formación y una mejora de sus condiciones de trabajo. Así mismo, una tarea tan compleja como educar en un mismo espacio a alumnos y alumnas con diferentes necesidades implica un esfuerzo adicional que debe ser tenido en cuenta.

Especialmente importante es que el profesorado de educación infantil tenga la titulación y formación requerida, además de una capacitación específica para atender la diversidad. Se da la paradoja de que, siendo la etapa educativa donde se establecen las bases de una educación de calidad e inclusiva, las carencias formativas son más notables. Algo similar cabe señalar en relación al profesorado enviado a escuelas con contextos que presentan una mayor necesidad. Deberían ser los mejor formados quienes atiendan estos destinos y recibir una mayor remuneración por ello. En cuanto a los grupos vulnerables y tradicionalmente marginados, como puede ser la población indígena, conviene impulsar programas especiales que permitan hacer surgir maestros nativos de estos grupos, garantizando de este modo que niños y niñas aprendan en su lengua materna y adquieran una visión positiva sobre su propia cultura. Algo parecido cabe esperar del surgimiento de maestras en lugares donde la población femenina padece una exclusión en el acceso.

En la recién independiente república de Sudán del Sur, donde el 65% de los habitantes son mujeres, tan solo un 10% de la población docente es femenina. Este hecho explica en parte que tan solo un 1% de las niñas termine la secundaria. Es difícil alcanzar la equidad de género en la enseñanza, si se carece de maestras capaces de apoyar su aprendizaje y servirles de modelo de conducta. El gobierno ha impulsado un Programa de Equidad de Género, que desarrolla varios componentes orientados a que las jóvenes sigan estudiando y puedan ingresar en la profesión docente. A pesar de este esfuerzo, una de cada seis muchachas graduadas prefiere seguir otra profesión, debido a los bajos salarios que ofrece la docencia. Los bajos sueldos y las malas condiciones de trabajo suponen una barrera para una educación más inclusiva que responda equitativamente a las necesidades y expectativas de ambos géneros.[96]

95 Blanco, R. "Los docentes y el desarrollo de las escuelas inclusivas". *Revista PRELAC,* nº1 (2005).
96 Op. cit en nota 8.

Si la formación continua, paralela al ejercicio de la docencia, es importante en cualquier circunstancia, desde la perspectiva de la educación inclusiva cobra aún más fuerza. Como ha señalado Rosa Blanco:

> **Dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura y las prácticas de las escuelas, es necesario privilegiar modalidades de formación orientadas al equipo docente y estrechamente relacionadas con las prácticas educativas y los problemas reales de la escuela, generando conocimientos desde y para la práctica.**[97]

Evaluación temprana e inclusiva

Una de las competencias más esenciales para un educador inclusivo es convertirse en un evaluador comprometido con la diversidad. Entre otras cosas, la evaluación permite que el docente conozca mejor las características de cada alumno o alumna y disponga de más criterios para atender las diferencias.

La evaluación temprana puede evitar que una potencial dificultad se convierta, con el tiempo, en una seria barrera que sea más difícil y costoso remediar. Es importante que se realice durante la educación preescolar e intervenga en ella, junto con educadores, personal de salud. También los padres y las madres, en comunicación con el personal pedagógico, pueden jugar un papel relevante en la detección temprana de barreras.

> **En varios países de Asia, como Bangladesh, la India o Sri Lanka, ha tenido éxito el uso de un cuestionario de diez puntos elaborado por la Organización Mundial de la Salud para que padres y madres con un mínimo de capacitación puedan identificar de manera sencilla y eficaz dificultades de audición y visión, comprensión del lenguaje oral, motricidad, habilidades de aprendizaje, el habla y otros problemas médicos que niños y niñas puedan presentar durante la primera infancia.**[98]

97 Blanco, R. "La atención educativa a la diversidad". En Marchesi, A.; Blanco, R.; y Hernández, L. *Calidad, equidad y reformas de enseñanza.* Madrid: Fundación Santillana, 2011.
98 Tomado y adaptado del Temario de Educación Inclusiva (Op. cit. en nota 66).

Durante los primeros años de la escuela es conveniente que los docentes realicen un esfuerzo adicional para detectar a tiempo deficiencias que, de no tratarse, pueden ser el germen de un futuro fracaso escolar. Es importante que los maestros y maestras de los primeros grados de primaria:

– **Mantengan una comunicación** permanente y fluida con padres y madres.

– **Tengan conocimientos básicos** sobre patrones de desarrollo infantil y sean capaces de identificar desviaciones del mismo.

– **Impulsen un trabajo colaborativo** con personal de salud y de servicios sociales, donde sea posible.

Pero la evaluación en una escuela inclusiva no solo se orienta hacia el alumnado, sino también hacia el currículo y el propio docente, determinando así en qué medida se está dando respuesta a las necesidades del educando. Una evaluación inclusiva de los aprendizajes debe de tener sentido para todos y todas las alumnas, evitando que ninguno pueda sentirse en desventaja cultural.

5.4. El Compromiso

Nada de lo dicho anteriormente puede llegar a buen puerto sin un compromiso efectivo de la comunidad educativa, de igual manera que el establecimiento de indicadores que permitan evaluar dichas políticas y hacer exigible la responsabilidad compartida. Finalmente, la educación inclusiva es un reto en el que resulta imprescindible la voluntad y el compromiso del educador y del educando.

La participación de los estudiantes, premisa para la educación inclusiva

En los últimos años ha ido ganando peso la participación de los estudiantes para promover culturas inclusivas.

Escuchar la voz de los educandos supone siempre un reto y un aliento que nos acerca a una cultura más inclusiva. Un llamativo ejemplo lo tenemos en la reunión mantenida en Lisboa en 2007 por jóvenes con necesidades especiales de 29 países europeos, organizada por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial[99].

99 En www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf

Esta reunión se selló con una declaración formal donde los jóvenes hablan de sus derechos y las mejoras experimentadas, pero también de los retos y los beneficios que se derivan de la educación inclusiva para el conjunto de los educandos.

Como ha señalado Fullan, la actitud "novedosa" de escuchar la opinión de los educandos es un camino fructífero para el cambio hacia culturas más inclusivas

Cuando los adultos piensan en los estudiantes, piensan en ellos como beneficiarios potenciales del cambio. Piensan en resultados, habilidades, actitudes y puestos de trabajo. Raramente piensan en los estudiantes como participantes de un proceso de cambio y vida organizativa. Los estudiantes, incluso los más pequeños, son personas también. Si no les asignamos algún papel significativo en la obra, la mayor parte del cambio educativo –y, en realidad, de la educación– fracasará. ¿Qué pasaría si tratáramos a los estudiantes como sujetos cuya opinión cuenta en la introducción de la reforma en las escuelas?[100]

La vocación docente

El educador inclusivo es, antes que nada, un profesional reflexivo que se sensibiliza ante las diferencias de sus educandos, valorándolas como una riqueza y dando respuestas apropiadas a cada alumno o alumna. Su objetivo primordial es brindar una educación de calidad al tiempo que se ayuda a superar las diferencias de partida de los diferentes estudiantes; todo ello en un ambiente que estimule la convivencia intercultural y solidaria.

Pero además, el educador inclusivo es aquel que se compromete vitalmente: *"Es inseparable la persona del educador con el rol del educador".*[101] El educador no es solo quien transmite lo que sabe, sino quien transmite lo que es. El educador es un mediador en el aprendizaje, pero también es un modelo. Y tratándose de valores, como los que promueve un paradigma inclusivo, es preciso recordar con Bandura[102] que el aprendizaje de valores es en gran parte por imitación a partir de lo observado. Como ha señalado Santos Guerra: *"No hay fuerza más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo."*[103]

100 Fullan, M. *Los nuevos significados del cambio educativo.* Barcelona: Ed. Octaedro, 2002.
101 Op. cit. en nota 20.
102 El canadiense Albert Bandura es uno de los psicólogos más influyentes de todos los tiempos.
103 Blog de Miguel Angel Santos Guerra.
En http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2013/12/21/papa-baja-del-arbol/

Esta dimensión vocacional de la profesión docente que se traduce en un compromiso y en una sensibilidad social probada está resultando clave en países que hoy están a la cabeza de la educación inclusiva y de calidad, como Finlandia.

¿Cómo ha conseguido Finlandia ser el país con mejores resultados en las pruebas PISA?

Una de las claves del éxito de Finlandia está en los docentes. A los candidatos a maestros se les exige una nota muy alta en bachiller. Además, se valora mucho su sensibilidad social. Las pruebas que se realizan a quienes pretenden estudiar magisterio son de las más duras del país.

Al contrario de lo que ocurre en otros países, los docentes más cualificados son destinados a trabajar con los niños y niñas de los primeros grados. Se sabe que a los 7 años en el cerebro del niño y la niña se producen conexiones cerebrales que durarán toda la vida. Por tanto, quien los acompañe en este proceso ha de ser el mejor educador, nunca el más inexperto.

No alientan la competitividad ni la comparación por resultados académicos. Su misión es apoyar las necesidades particulares de cada alumno y alumna y velar para que nadie quede excluido. *"En Finlandia el que toma la decisión sobre lo que se va a hacer es el municipio, y luego el profesor, por lo tanto hay una autonomía enorme que permite que la educación se centre en las necesidades de los alumnos"*, afirma el psicólogo Javier Melgarejo. Para tomar estas decisiones se precisa de voluntad política y, sobre todo, de convicción sobre la importancia de la tarea. *"La educación es la llave para el desarrollo de un país"*, ha dicho Harry Skong, Secretario de Estado de Educación de Finlandia.[104]

104 En www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html; y en http://www.libertaddigital.com/internacional/europa/2013-10-06/siete-mitos-sobre-el-sistema-educativo-que-finlandia-desmonta-1276501048/

Cultivar la vocación y el compromiso hace posible que el educador crea sinceramente en las posibilidades que alumnos y alumnas tienen de desarrollar todo su potencial. Las altas expectativas sobre todos los alumnos sin excepción es una condición *sine qua non* para una educación que no excluya a nadie.

Los movimientos de renovación pedagógica encuentran una inspiración permanente para el camino de la inclusión en la educación popular, un concepto teórico-práctico inspirado por Paulo Freire y cimentado en el aprendizaje dialógico. No es difícil encontrar rasgos que se desprenden de la educación popular que parecieran pensados para un educador inclusivo. Según la educación popular, el educador debe ser un profesional que continuamente reflexiona sobre su práctica pedagógica para mejorarla; que valora la experiencias y culturas locales en la convicción de que todo conocimiento tiene un origen social; que concibe la evaluación como un apoyo para el aprendizaje individualizado; y, sobre todo, que pone en práctica los valores de la inclusión: justicia, libertad, participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad.

No nos limitamos a dar clase. También les hacemos sentir que son valiosos, importantes. Hoy en día no se rechaza a ningún niño por incapacidad. Al llegar aquí tuve que cambiar la metodología de trabajo para trabajar con la diversidad. En la primera semana de ambientación, los mismos niños nos dicen qué les gustaría aprender, qué conocimientos son interesantes para ellos. En nuestra escuela hay problemas conductuales difíciles. Toda la escuela tiene que involucrarse para darles respuesta: los padre y madres, los orientadores, los maestros... trabajamos mancomunados los docentes compartimos estrategias, nos las intercambiamos. Así tenemos muchas más destrezas. Los estudiantes son muy distintos, pero aquí no existe la discriminación. Sentamos a los niños y niñas en mesas de cinco. En todos los grupos hay un niño más avanzado y otro que se ha quedado rezagado. Usamos mucho los juegos, los que los alumnos mismos conocen. Nosotros lo hemos puesto en práctica aquí y lo hemos logrado.[105]

Educador de la República Dominicana

105 Testimonio de docentes trabajando en educación inclusiva en la República Dominicana. Elaboración propia a partir de la siguiente información en www.educando.edu.do/articulos/docente/la-educaci-n-inclusiva-experiencia-dominicana/

sistema-tización

de experiencias educativas



Guatemala:

Educación intercultural en el pueblo maya. Experiencia de Fe y Alegría Guatemala[106]

Fe y Alegría Guatemala

Fe y Alegría es un Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social, dirigido a los sectores más desfavorecidos y excluidos de Latinoamérica, para potenciar su desarrollo y participación social. Está presente en 19 países de América Latina y en Chad.

En Guatemala, Fe y Alegría fue fundada por las religiosas mercedarias y sacerdotes jesuitas en 1976. Ha contribuido el desarrollo socio-educativo de las comunidades más necesitadas, formando hombres y mujeres que sean agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo. Actualmente atiende a más de quince mil niños, niñas y jóvenes y en cuarenta y nueve centros educativos, ofreciendo una educación gratuita y de calidad; ha sido una pionera en el país en Educación Bilingüe Intercultural de las comunidades Maya-K'iche y Maya-Ch'orti'.

106 Extracto de la sistematización (publicada en la Revista Internacional Fe y Alegría, nº 14/ Año 2013) de la experiencia generada por la práctica de una educación intercultural de Fe y Alegría en el pueblo Maya.



© Fe y Alegría Guatemala

> "Yo no fui ni un día a la escuela, porque mis papás me escondían cuando los maestros salen de casa en casa a inscribir los alumnos... Por eso ahora mis hijas e hijos los mando a la escuela, ellos aprenden a leer y escribir en los dos idiomas y castilla (español), para que no pasen como me sucede a mí."
>
> Ana Victoria Luis de la Cruz (madre de familia)

Introducción

Este documento ha sido elaborado con la participación de los principales actores de la experiencia: docentes, estudiantes, directores y coordinadores pedagógicos, padres y madres de familia pertenecientes a la etnia K'iche' que viven en los municipios de Santa Lucía La Reforma y Zacualpa, en los departamentos guatemaltecos de Totonicapán y El Quiché respectivamente. Ellos dieron sus testimonios y relataron los cambios que sus familias y comunidades han alcanzado.

Fe y Alegría ve en esta experiencia un ejemplo de educación inclusiva por cuanto, con sus logros y limitaciones particulares, trata de marcar un camino para que sectores de población secularmente marginados accedan a una educación de calidad, en igualdad de condiciones con el resto de la población. Esta experiencia ha supuesto un importante esfuerzo pedagógico de transformación que se ha visto compensado con excelentes resultados. Brevemente, se recogen a continuación las claves de esta experiencia.

Contexto

Guatemala posee una amplia cultura autóctona, producto de la herencia maya y la influencia española, por lo que es considerado un país multicultural, multilingüe y multiétnico. En su territorio conviven 25 comunidades lingüísticas; de ellas 22 son de origen maya, siendo mayoritarias las comunidades lingüísticas K'aqchikel, Q'eqchi' y Mam. Junto al pueblo de ascendencia maya, que constituye el 40% de la población de Guatemala, encontramos el pueblo garífuna, el xinca y los mestizos o ladinos.

Guatemala es uno de los países de la región con mayor desigualdad económica y social. La falta de oportunidades económicas ha hecho que históricamente las familias guatemaltecas decidan cambiar la escuela por lugares de trabajo para sus hijos o hijas. En el ámbito político se ha excluido sistemática y violentamente al pueblo maya de la vida política y laboral. Sin embargo, en los últimos años se han dado cambios significativos que han permitido la participación comunitaria y se han ido ganado espacios para el acceso de líderes indígenas a cargos públicos. Fe y Alegría ha contribuido a estos cambios con su propuesta educativa inclusiva focalizada en dos puntos geográficos: Santa Lucia la Reforma, en el departamento de Totonicapán; y Zacualpa, en el departamento del Quiché.

En **Santa Lucia La Reforma,** la pobreza en 2012 se estimaba en un 55%. Antes de la llegada de Fe y Alegría, en las comunidades más retiradas del casco urbano las personas eran monolingües, solo se comunicaban en k'iche' y poseían casi nula oportunidad de acceder a la escuela. Quienes decidían estudiar debían recorrer enormes distancias. En 1982 el enfoque educativo se basaba solamente en la castellanización.

En **Zacualpa,** la pobreza general es de un 85.88% y la pobreza extrema de un 48.83%. También es un pueblo mayoritariamente indígena, con apenas un porcentaje del 9% de población mestiza o ladina que habita, principalmente, en el casco urbano o cabecera municipal. La mayoría de la población vive en las comunidades o aldeas; algunas a cuatro horas caminando desde del centro educativo de nivel medio. La falta de empleo y la desigualdad de oportunidades han sido factores constantes de exclusión para sus habitantes. Se crearon muchas escuelas primarias recientemente. Sin embargo, Fe y Alegría es la única institución que ofrece acceso a un nivel educativo medio.

Presencia de Fey Alegría en el pueblo K'iche

> "Cortaron nuestras ramas, arrancaron nuestro fruto pero no nuestras raíces".
>
> Pop Wuj

En 1986 llega a Santa Lucía la Reforma la primera escuela de Fe y Alegría. En aquel entonces, solo se contaba con la escuela urbana ubicada en el centro de la población. Fe y Alegría, construyó ocho escuelas repartidas entre varios parajes y cantones. De las iniciales "escuelas unitarias", con un maestro o maestra para todos los grados, se pasó pronto al modelo "multigrado", con dos o más docentes para varios grados.

En el año 2000 se inauguró en Zacualpa el centro de secundaria "Ri Tinamit Kuwalsaj Rib" ("Mi pueblo se levanta") construido por franciscanos y administrado por Fe y Alegría. En la actualidad atienden tanto a jóvenes de la cultura maya como a mestizos o ladinos.

Fe y Alegría promueve en ambos casos una educación de calidad a la que todos y todas deben tener acceso sin distingos de género, raza, sexo, cultura, lengua, religión o factores socioeconómicos. Además, otorgan prioridad a que los y las estudiantes adquieran sus aprendizajes sobre la base de la cultura de su comunidad para que todas las personas cuenten con las mismas oportunidades. Para ello, Fe y Alegría se apoya en la Educación Popular. Según el ideario de Fe y Alegría, la Educación Popular es un proceso histórico y social que, desde la inserción real en el medio popular y en un esfuerzo permanente por ir captando el momento preciso de sus necesidades, tiende a la promoción de las personas y las comunidades para que sean conscientes de

sus potencialidades y valores, que adquieran la capacidad de decidir sobre su vida y futuro y se constituyan así en protagonistas de su propio desarrollo. En consonancia con la Educación Popular, la metodología PLENITUD, propia de Fe y Alegría Guatemala, propone la participación activa de las y los estudiantes, conscientes de que en la interacción hay mucho aprendizaje.

Educación intercultural-bilingüe

> "Cuando una institución se declara como una educación bilingüe es un gran avance político y cualitativo para la educación y para la atención de las niñas y niños maya hablantes, y es de suma importancia para la valorización de lo nuestro".
>
> José Sanic Chanchavac (Presidente de la Academia de Lengua Maya)

En el inicio de la experiencia, aún se hablaba de castellanización como metodología de trabajo a promover en las escuelas dentro de contextos geográficos predominantemente indígenas. Con la firma de los acuerdos de paz, en diciembre de 1996, se empieza a valorar la dignidad e igualdad de todas las personas que conviven en el país: garífunas, mayas, xincas y mestizos o ladinos.

En 2003, se oficializan los idiomas mayas, hasta entonces considerados dialectos. Por ello, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en dos idiomas, k'iche' y español, poniendo principal énfasis en la valoración del propio idioma, la propia cultura y la promoción de la convivencia, el conocimiento y la comprensión.

> "Últimamente se ha hablado mucho de la interculturalidad o de la Educación Bilingüe. Tenemos que repasar qué queremos decir con eso. La interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas de una forma respetuosa donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas.
>
> Humberto Aq'ab'al (poeta Indígena guatemalteco)

Los educadores son uno de los pilares esenciales para el logro de una Educación Intercultural-Bilingüe de calidad. Actualmente, en el departamento de Totonicapán, el 100% de los docentes es bilingüe. Fruto de la presencia de Fe y Alegría en Zacualpa, se ha ido reclutando a más personal bilingüe, llegando a ser 44% en la actualidad.

Un aspirante a docente en las escuelas multigrado de Santa Lucia la Reforma debe hablar, escuchar, leer y escribir en dos idiomas: k'iche' y español. También debe cumplir la función de orientador, por lo que debe conocer su comunidad y su historia, respetando y fomentado los valores

propios de la cultura autóctona. Las escuelas son el espacio privilegiado en el cual ocurren encuentros comunicativos en condiciones igualitarias y se potencia el desarrollo socio afectivo y cognitivo de los niños. A los docentes de multigrado se les pide ejercer liderazgo para involucrarse dentro de los procesos de diálogo y construcción colectiva de la comunidad.

En nuestras escuelas, la Educación Intercultural Bilingüe es un modelo que dignifica los idiomas utilizados y todas las manifestaciones culturales del pueblo maya. Aprender el español sin implicación de sumisión, es un acto comunicativo de encuentro entre dos culturas. Dentro del aula, el k'iche es valorado como lengua materna y es privilegiado desde el inicio de las etapas escolares. El material didáctico en los muros está escrito en los dos idiomas y, dentro del salón, el hablar los dos idiomas es una práctica constante.

> "Afortunadamente en nuestro medio se ha implementado el curso del idioma k'iche'. Este curso está fortaleciendo el idioma materno de nuestros estudiantes maya hablantes. Ellos exponen en su idioma, ya que por medio de este sistema el mensaje llega en su totalidad".
>
> Ricardo Semet Vielman (Docente Centro 11, Zacualpa)

El ser funcionalmente bilingües mejora la autoestima y, además, empieza a ser muy cotizado en el mercado laboral; entre otras cosas, puede posibilitar ocupar un cargo público. Con los años se ampliaron los servicios educativos al nivel pre-primario, secundario y diversificado, con énfasis en la educación intercultural-bilingüe y el enfoque de género, propiciando la oportunidad a esta población, de acceder a la universidad. Dentro de las más recientes experiencias, destaca la preparación de las clases totalmente en la lengua materna, con todos los elementos y herramientas necesarios para facilitar un momento de aprendizaje para estudiantes de pre escolar.

Apreciando nuestros valores culturales

> "Fe y Alegría se preocupa en enseñar los valores culturales. En el municipio hay dos grupos, los indígenas y los mestizos. Por lo tanto unos aprenden de otros y esto es bueno porque se está haciendo una mezcla que desde mi punto de vista significa unidad y no discriminación; no se separa a nadie".
>
> Gregorio Chom Hernández (Padre de Familia)

La práctica es invitar a una madre o un padre de familia a dialogar con los y las estudiantes en el aula sobre los valores propios de la cultura. También se promueve el uso de los calendarios mayas: el lunar y el solar. Se fomenta al descubrimiento de los legados de la espiritualidad maya y

la visita a los sitios arqueológicos, a los centros ceremoniales de rito maya, así como el rescate de los alimentos tradicionales y de los relatos orales, los bailes tradicionales, el uso del traje regional, las celebraciones tradicionales de los abuelos, etc. Se procuran rescatar las artesanías, bailes, música e, incluso, el tallado en madera y piedra. Se fomenta e investiga la medicina natural tradicional.

Algunos de los valores que se promueven desde la espiritualidad maya son el Tob'anik, la solidaridad, el Tz'aqat, la complementación, complemento o complementariedad, Nimanik, el respeto, Loq'onik, lo sagrado de la naturaleza, universo y vida y el Matyoxinik, el agradecimiento; entre otros. Valores que se contraponen a una cultura impuesta por los medios de comunicación, por la sociedad de consumo y aquellas personas que se han alienado con costumbre ajenas a sus raíces.

La participación comunitaria, condición para la inclusión

Una tarea decisiva ha sido fomentar en los padres y madres la autovaloración de su ser k'iche. En el centro de Zacualpa se ha creado una escuela de padres que fortalece la formación en valores. Este tipo de formación ha mejorado los vínculos de unidad y diálogo en las familias. Incluso se han promovido las buenas prácticas culturales y se han cuestionado otras que no favorecen el desarrollo sano de los hijos, tales como los castigos humillantes o la falta de expresión de los afectos.

En cada uno de los ocho centros de educación primaria que se ubican en Santa Lucía La Reforma, se ha organizado un comité de padres de familia. Este tipo de organización es conocido como modelo de cogestión y se aplica en todas las escuelas de Fe y Alegría en el país. Hay dos representantes de los padres y madres por cada aula, que son postulados para la Asamblea General. Luego se elige la Asociación de Padres y Madres del Centro Educativo que, junto con el equipo directivo, co-gestionan, deliberan, establecen alianzas y resuelven problemáticas que atañen a la vida de cada centro. Estos son los encargados directos de velar por el buen funcionamiento de cada una de las escuelas. Cada familia ha aportado trabajo, tiempo e incluso recursos económicos para hacer posible la existencia de una escuela Fe y Alegría en su comunidad. La escuela reflexiona sobre el contexto de la comunidad y ésta la apoya, con lo que se pretende transformar tanto la vida escolar como el entorno.

Los mismos estudiantes se van empoderando de la participación ciudadana por medio de las Juntas o Gobiernos Escolares, desde donde proponen, cuestionan y gestionan mejoras para sus compañeras y compañeros.

Algunos ejemplos de los frutos de esta participación comunitaria son los siguientes:

– **El programa Escuelas Saludables,** que imparte formación a las madres y padres en medidas de higiene y promueve menús alimentarios de bajo costo. La mejor nutrición facilita la mejora en el aprendizaje y hasta su aspecto físico se ve distinto: juegan más, hay más limpieza y lo que se aprende en la escuela sirve también para la casa.

– **Otra feliz idea surgida en las escuelas multigrado ha sido la implementación del rincón de la salud,** donde se encuentran instrucciones generales sobre medidas de higiene personal y comunitaria; también se hallan cepillos de dientes, toallas y otros insumos para el aseo personal. El resultado es evidente en el ánimo e interés de las y los estudiantes.

> "La función del rincón de salud en las aulas, es garantizar que los estudiantes se apropien del hábito de higiene tanto bucal, de manos, de cabello y del cuerpo en general, ya que muchas veces en la familia no se le da la importancia a las normas de higiene, por tal razón las niñas y niños son propensos a cualquier enfermedad común, como el malestar estomacal, vómitos etc..."
>
> Juan Fermín Castro (Coordinador)

Resultados

La promoción de la Educación Intercultural-Bilingüe en los centros multigrado de Totonicapán y el centro de Educación Media de Zacualpa, unida a la creatividad de las y los docentes y del equipo directivo, así como el apoyo de la comunidad educativa, han hecho que los logros sean notorios tanto cualitativa como cuantitativamente. Los índices de inscripción, promoción y retención se han elevado. Es decir, una escuela más inclusiva ha derivado claramente en una educación de mayor calidad.

La cantidad de estudiantes inscritos en la totalidad de los ocho centros multigrado de Santa Lucía La Reforma ha pasado de 327 en 1987 (214 niños y 113 niñas) a 739 en 2012 (385 niños y 354 niñas).[107] Puede observarse que poco a poco las familias creen y apuestan por la educación de las niñas y, por ende, de la mujer.

Igual de elocuentes resultan las estadísticas relativas al centro 11 de Zacualpa, en el Quiché. Antes de que el centro formara parte de la red de Fe y Alegría, funcionó como un establecimiento en modalidad cooperativa. Aunque cubría la demanda de una educación media para primero, segundo y tercero básico (7º, 8º y 9º), atendía, mayoritariamente, a las familias del casco urbano.

107 Una información más detallada puede encontrarse en la Revista de Fe y Alegría, nº 14 (2013).

Con la asunción por Fe y Alegría de la administración total del centro, los índices de inclusión para la población maya-k'iche' han ido aumentando significativamente; de un 46% de su población total en 1999, a un 76% en la actualidad.

En cuanto a los niveles de retención y promoción en los diferentes centros educativos tenemos los siguientes datos:

– A junio de 2012, se observan altos índices de retención. En las escuelas multigrado la retención promedia es del 97,8%. En el Centro de Educación Media de Zacualpa el porcentaje de retención es del 95,18%. En ambos casos, muy por encima de los promedios nacionales en la educación pública. Tres son los factores que permiten tener estos resultados: la metodología Plenitud, utilizada en los centros; la participación de los padres y madres de los centros educativos en el proceso de cogestión y el rol protagónico de la comunidad; y la mejora nutricional que ofrece el Proyecto de Escuelas Saludables.[108]

– El índice de rendimiento presenta una mejora significativa entre el año 2000 y el 2009, tendiendo a estabilizarse en promedios que van de 68.46 a 72.37. Cabe mencionar que la nueva metodología didáctica, PLENITUD, propone que el énfasis pedagógico vaya centrado en la persona y en sus valores, relegando lo cuantitativo a un segundo plano. Sin embargo es claro que, si mejora la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este debe también evidenciarse en indicadores de tipo estadístico.

Aprendizajes

Varios son los aprendizajes que como Movimiento de Educación Popular se han obtenido a través de esta experiencia:

– En Santa Lucía La Reforma hemos comprobado cómo las **escuelas multigrado** permitieron dar atención educativa en zonas geográficas remotas e inaccesibles al transporte público.

– El **continuo educativo** brinda la oportunidad de acceder a una educación transformadora, contextualizada y de calidad. Con el paso de los años se ampliaron los servicios educativos al nivel pre-primario, secundario y diversificado, con énfasis en la educación bilingüe intercultural y el enfoque de género, propiciando la oportunidad a esta población de acceder a la universidad. La implementación del nivel diversificado, a través de una carrera de Magisterio Infantil Bilingüe Intercultural, fue otra manera de promover la inserción laboral de sus graduados, la que se constituyó en la única oferta de formación a nivel secundario en Zacualpa.

108 Ver gráfica de retención en la pág. 85 del número 14 de la Revista Internacional Fe y Alegría (2013).

– Las **Escuelas Saludables** han dado respuesta a la desnutrición crónica: una dieta nutritiva de bajo costo, con los requerimientos nutricionales para minimizar los problemas de desnutrición.

– La **Escuela para Padres y Madres** ha favorecido la mejora de la comunicación entre los miembros de la familia y la satisfacción de sus necesidades psicológicas y sociales. Ha facilitado la implementación de medios y técnicas para alcanzar el desarrollo integral de la persona, el desarrollo de la asertividad en las relaciones interpersonales y comunitarias, la generación de espacios de reflexión comunitaria para la negociación y resolución de problemas y el desarrollo de la creatividad y el conocimiento de los derechos y responsabilidades de sus miembros. El proceso de cogestión en los Consejos Escolares favoreció el fortalecimiento de una Educación Intercultural-Bilingüe.

– Nuestros estudiantes han aprendido a **expresar lo que son, lo que piensan, lo que creen y lo que sienten con plena libertad;** lo hacen con su lenguaje, con sus danzas, con sus relatos y con la experiencia milenaria de sus familias.

– La contextualización del currículo y de las prácticas de aula han sido los medios para generar conocimientos significativos, que permiten que aflore la sabiduría colectiva de las comunidades mayas. Se aprendió a vivir la **interculturalidad** en un país multiétnico, plurilingüe y multicultural.

– **El idioma es básico para el entendimiento:** conforme los centros educativos han ido teniendo docentes verdaderamente bilingües, el diálogo fue verdadero, sin prejuicios, sin condicionamientos. El idioma es un medio que genera confianza y mutua comprensión. No se puede desarrollar el máximo potencial del sentido de las ideas cuando se hace en un código ajeno. El saber hablar es una bendición, pero el saber leer y escribir es una ventaja. Nuestros docentes de las escuelas multigrado son bilingües y en nivel medio alcanza un 44%. Gracias a ello existe una gran aceptación de la comunidad del nuevo modelo, fortaleciéndose la relación con los estudiantes.

La Política de **Educación Intercultural** para Fe y Alegría Guatemala pretende lograr el respeto a las diferentes culturas y su cosmovisión. Así mismo, dar a conocer los valores y riquezas de cada cultura a través de la inclusión en currículos y planes de trabajo. Las **acciones a tomar** para ello son las siguientes:

– **Propiciar la elaboración de textos** y material didáctico en español, quiché y chortí.

– **Contratación de maestros** y maestras bilingües según la localidad.

– **Establecer alianzas** con diferentes instituciones y programas que promuevan la Educación Bilingüe Intercultural.

– **Realizar programas de formación** y actividades con la comunidad educativa que promuevan el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural.

– **Contextualización curricular** para la inducción de personas de contexto cultural diferente, lo mismo que contexto académico deficiente.

Además, se sugiere integrar en esta política la caracterización de las competencias a desarrollar en la didáctica particular de este pueblo.

Conclusiones

La interculturalidad sólo se puede alcanzar si, al ir en busca del otro, se logra integrar en cada uno el reconocimiento y la apropiación de sus raíces. Al integrarse con la alteridad se es capaz de crecer juntos, convivir y construir una historia común.

Por ello, la interculturalidad en Guatemala nace del reconocimiento de la vida y la historia de las personas o culturas diversas en una historia común con particularidades que los diferencian, aunque todos ejercen derechos y obligaciones comunes. Cada pueblo, o grupo étnico, tiene mucho que aportar a la nación y al mundo entero con espacios de expresión y oportunidades de crecimiento.

En otras palabras, la diferencia nos enriquece. Abrir la escuela a las diferentes culturas, tornándola más inclusiva, nos permite dotarla de un renovado impulso para mejorar su calidad.

El Sistema de Mejora de la Calidad, promovido por la Federación Internacional de Fe y Alegría, ha enseñado a leer el contexto y a responder a una mejora desde las necesidades y los sueños de la comunidad. Este sistema ha permitido alcanzar grandes metas con la participación y el compromiso colectivo.

La metodología PLENITUD, propuesta por Fe y Alegría de Guatemala, desde la cual se ofrece una educación popular, ha hecho de la escuela una construcción colectiva donde se viven los valores, se lee la realidad, se interpreta, se aprende, se propone, se transforma la realidad y se unen los esfuerzos comunes. Las y los estudiantes se sienten cada vez más ellos mismos, más libres, más creativos, más participativos, más alegres, más cómodos; en una palabra, más *plenos.*



Malawi:

Educación y apoyo psicológico a población refugiada y deplazada con discapacidades

JRS Malawi

El Servicio Jesuita a Refugiados (JRS en sus siglas en inglés) es una organización católica internacional de la Compañía de Jesús con la misión de acompañar, servir y defender a las personas refugiadas y a las desplazadas por la fuerza. Sus proyectos se desarrollan en 57 países y se dirigen a personas refugiadas o desplazadas internas, en campos o zonas urbanas, solicitantes de asilo, personas en centros de detención y retornadas. El trabajo se desarrolla en educación, asistencia en emergencias, atención médica, actividades generadoras de ingresos y servicios sociales, también en el ámbito de la incidencia y la defensa de los derechos.

En Malawi, el JRS es el socio ejecutivo del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) para la educación, asistencia socio-psicológica, formación vocacional y actividades remuneradas.


© Jennifer Martin/JRS Malawi

Introducción

El campo de refugiados de Dzaleka se encuentra en las onduladas colinas polvorientas de Malawi central, África, a cuarenta minutos de la capital, Lilongwe (un trayecto que el equipo del Servicio Jesuita a Refugiados en Malawi realiza tres veces a la semana). El campo tiene una historia larga y complicada como lugar temporal y transitorio de refugio. En el paisaje barrido por el viento destacan las ruinas de una antigua prisión abandonada para disidentes políticos. Veinte años más tarde, Dzaleka (que en la lengua Chichewa de Malawi significa "arrepentirse") es aún una prisión, aunque de otra índole psicológica diferente.

A día de hoy, Dzaleka es el hogar de más de 17.000 refugiados y demandantes de asilo. Hay mercados, salas comunitarias, restaurantes, iglesias y escuelas. Ésta es una comunidad de personas desplazadas forzosamente desde la Región de los Grandes Lagos: un 49% son congoleñas, un 26% ruandesas y un 25% de Burundi. Con el apoyo del ACNUR y de seis de sus socios ejecutivos, la población refugiada y demandante de asilo de Dzaleka busca estabilidad, supervivencia y soluciones duraderas en este prolongado desplazamiento de emergencia. Es habitual encontrarse con algún residente que lleva aquí diez años o más.

De acuerdo con el Artículo 22 de la *Convención del Refugiado de 1951,* que deriva del *Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos,* la provisión mínima de educación para los refugiados es la educación básica: *"Toda persona tiene derecho a una educación. La educación debe ser gratuita, al menos en las fases elementales y fundamentales. La educación básica debe ser obligatoria." Y su objetivo "deberá dirigirse al desarrollo completo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales."*[109] Además del derecho a una educación elemental, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Artículo 24, hace una provisión especial para los discapacitados: (a) Las personas con discapacidad no deben ser excluidas del sistema educativo general en base

109 Debido al incesante flujo de refugiados de la guerra civil mozambiqueña (1977), Malawi ratificó en 1989 la *Convención del Refugiado* de 1951. En ella se define al refugiado como una persona que: (a) Debido a un miedo bien fundamentado a ser perseguido por razones de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a cierto grupo social u opción política, está fuera del país de su nacionalidad y es incapaz o no quiere acogerse a la protección de tal país; o bien, aquel que no teniendo una nacionalidad y estando fuera del país de su residencia habitual como resultado de tales eventos, es incapaz o, por miedo, no quiere volver a ese país; o bien, (b) Debido a agresión externa, ocupación, dominación extranjera o acontecimientos que afecten seriamente al orden público en cualquier parte de su país de origen o nacionalidad, se ve obligado a abandonar su lugar de residencia habitual para buscar refugio en otro lugar fuera de su país de origen o nacionalidad. (*Convención del Refugiado* de 1951). Citado en http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html. Al ratificar la Convención del Refugiado de 1951, sin embargo, Malawi declaró nueve reservas que omiten la inclusión de derechos básicos de los refugiados sometidos a legislación internacional como la exención de reciprocidad (Artículo 7), el derecho a la propiedad mueble e inmueble (Artículo 13), el derecho de asociación (Artículo 15), educación pública (Artículo 22), legislación laboral y seguridad social (Artículo 24). (*Acta del Refugiado,* Malawi, 8 de Mayo de 1989)
Citado en http://www.unhcr.org/ refworld/docid/3ae6b4f28.html.

a su discapacidad y (b) Las personas con discapacidades deben tener acceso a una educación inclusiva, gratuita y de calidad en igualdad con los demás.[110]

En un mundo kantiano de imperativos "categóricos", la cuestión de una educación inclusiva (¿Quién tiene derecho a la educación?) debería estar clara: todo el mundo debería tener derecho a una educación de calidad que proporcione protección física y el desarrollo de las capacidades personales. Más aún, el mismo nombre JRS parece sugerir una respuesta positiva a esta cuestión: servicio educativo para los refugiados, con una opción preferencial por los grupos marginados como niños y jóvenes con discapacidades físicas y cognitivas.

Sin embargo, el campo de refugiados de Dzaleka no existe en el mundo deontológico de los "debería" y, al igual que en el mundo en general, la capacidad de la persona es distinta, lo cual convierte en excluyente el derecho a "etapas elementales y fundamentales" de la educación. En una escuela que educa a 4.562 personas cuando su capacidad es de 2.000, el derecho universal (inclusivo) a la educación se convierte en otra realidad: la "inclusividad" de la educación está sometida a los recursos disponibles, a menos que se adopte una opción preferencial por los últimos.[111]

La historia de John y su familia

John[112] aguardaba cansado en la cola de registro de Dzaleka en Agosto de 2008. Su corazón y su cuerpo se estaban recuperando de los siete últimos meses de huida. Mientras estaba en su hogar en North Kivu, República Democrática del Congo (RDC), en Abril de 2008, John se enteró de que su padre y su hermano habían sido asesinados a manos de soldados congoleños por alojar a personas de ascendencia abanyamurenge y oponerse así a la voluntad del gobierno al proporcionar un refugio seguro a esta minoría índigena. Los soldados pidieron un rescate por los cadáveres del padre y el hermano de John, con la esperanza de que John se viera forzado a acudir para enterrar los cuerpos, lo cual les daría la oportunidad de deternerlo también a él. En lugar de eso, John se quedó en casa con su familia, su mujer y sus cinco hijos: su hijo mayor, Patron (14 años), su hija Neema (7 años), los gemelos Daniel y Jaques (2 años) y su hija recién

110 La población refugiada con discapacidades está protegida además en los Artículos 22 & 23 de las *Convenciones de Derechos del Niño* de 1989: Los niños y niñas tienen derecho a una especial protección y ayuda si son refugiados (si se han visto forzados a abandonar su hogar y viven en otro país), así como todos los demás derechos en esta Convención (22) y Los niños y niñas que tengan algún tipo de discapacidad tienen derecho a un especial cuidado y apoyo, así como a todos los derechos en la Convención, de tal forma que puedan vivir vidas plenas e independientes (23). (La *Convención de Derechos de las Personas con Discapacidades.*
Citado en http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml. Convenciones sobre Derechos del Niño (1989). Citado en http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx.
111 El total de inscripciones en la escuela primaria de Dzaleka es de 4.562. El total de inscripciones en secundaria, 686.
112 Todos los nombres de los refugiados y algunos detalles de este artículo se han modificado para proteger el anonimato.

nacida Aimée. Estuvieron escondidos a salvo en su casa durante 11 días, hasta que los soldados llegaron en su busca, registraron la casa y encontraron fotografías que documentaban las atrocidades cometidas por ellos: niños y niñas violadas, mujeres raptadas y hombres asesinados. John había intentado enviar estas fotografías a los países vecinos en un intento de detener el infierno en que se estaba convirtiendo su propio país.

Con esta munición añadida a la sed de venganza de los soldados, John recibió una paliza y fue obligado a presenciar cómo violaban a su mujer. En la misma habitación, Neema, su hija de 7 años, gritaba. Físicamente intacta, sus lágrimas dieron paso a un ataque de histeria hasta que cayó inconsciente.

John fue trasladado a prisión para ser sometido a un interrogatorio. Sin respuestas que pudiesen aliviar su sufrimiento, encerrado en una habitación con otros prisioneros, sin saber nada de su familia, John fue torturado para obtener la información que pensaban que tenía. Una noche surgió la oportunidad de escapar. John la aprovechó y huyó. Era julio de 2008 y aunque sus heridas por la tortura estaban aún abiertas y la valla del recinto era alta, John consiguió huir en la oscuridad hasta Goma, la capital de la provincia North Kivu. Con la ayuda de un sacerdote y de un imán, hizo su camino a pie desde la República Democrática del Congo hasta Tanzania y desde Tanzania a Malawi.

En Malawi, esperó en la cola para el registro soportando el frío viento que azotaba su cuerpo. Separado de su familia, sin pertenencia alguna, tuvo que fotografiarse para poder solicitar el estatuto de refugiado. A su espalda, oyó a un niño llamar a su amigo "¡Patron!". Se dio la vuelta apesadumbrado, preguntándose dónde estaría su hijo. Al volverse, la cara de John se iluminó por primera vez tras la larga oscuridad. Allí estaba su propio hijo, a 2.307 km. del lugar donde se les había separado a la fuerza. John corrió hacia su hijo y fue con él al encuentro del resto de la familia: su mujer, cansada pero sana, sus gemelos y la pequeña. Todos habían crecido. Sólo Neema, la niña alegre que él había conocido, seguía siendo la niña muda y casi inmóvil que había dejado atrás durante el ataque de los soldados.

La educación en Dzaleka

La provisión de educación en un campo de refugiados es vital para restaurar la estabilidad, la esperanza y la protección. Cuando las familias se ven forzadas a huir de sus casas a causa de la guerra, persecución o desastres naturales, los niños y las niñas son los más vulnerables. El daño psicológico del desplazamiento forzoso puede ser muy grave para los niños y niñas, como la hija de John, que desarrolló epilepsia tras el trauma emocional de ver a su madre violada y a su padre apaleado. El daño puede aminorarse con educación, ayudando a restaurar el sentido de normalidad, esperanza y protección previamente perdido.

En Dzaleka la educación se divide en seis etapas: cuidados de transición, preescolar, primaria, secundaria, educación de adultos y terciaria[113]. El principal foco educativo está en la escuela primaria y secundaria, con 4.562 y 686 inscripciones respectivamente (a marzo de 2014). Este amplio número alcanza el 30% de la población de Dzaleka e incluye a muchos vecinos de la zona que reconocen la calidad de la educación que las escuelas proporcionan[114].

De la población que se estima con derecho a ir a la escuela primaria y secundaria, aproximadamente sólo el 70% de la población que se considera con derecho a ir a la escuela está inscrita[115]. Esto significa que el 30% está excluido del derecho básico a la educación. El reto de la educación inclusiva aparece sobre todo cuando se tienen en cuenta otros factores como las faltas de asistencia, matrimonios y embarazos prematuros y abandono escolar.

En circunstancias normales es difícil proveer una educación inclusiva para todos/todas. Por ejemplo, en Malawi se estima que sólo el 85% de los niños y niñas van a la escuela primaria. Este porcentaje desciende drásticamente al 10% en las escuelas secundarias[116]. Al igual que en Dzaleka, los retos de la educación inclusiva en Malawi son múltiples: escasa asistencia, matrimonios y embarazos prematuros, abandono escolar y falta de recursos. Sin embargo, las circunstancias en Dzaleka no son fáciles (como demuestra la situación de John), y combinadas con otras circunstancias espinosas del país de acogida, en este caso, Malawi, la educación inclusiva se convierte en un reto abrumador, especialmente si tienes un niño o una niña con discapacidades múltiples.

Educación inclusiva para niños y niñas con discapacidades

A primera vista, los retos de la educación inclusiva en Dzaleka (o en cualquier otro campo de refugiados) parecen desalentadores. Pero si las cifras se enmarcan en el cuadro más extenso de Malawi y se les añade un rostro humano, los retos parecen menos gigantescos y más esperanzadores. El enfoque del JRS para la inclusión de niños y niñas con discapacidades se realiza a través de dos programas: el Centro de Cuidados Mtendere y el de Necesidades Especiales.

113 Cuidados de transición (Mtendere Respoite Care Centre), preescolar (Mtendere Pre-School), primaria (Umodzi Katubza Primary School), secundaria (Dzaleka Community Day Secondary School), educación de adultos (Jrs Adult Education Department) y terciaria (Jesuit Commons: Higher Education at the Margins, JC:HEM) El programa de educación terciaria JC:HEM se imparte en Dzaleka en colaboración con JRS Malawi.
114 Según los resultados de los test nacionales, la escuela secundaria es el nivel máximo de las escuelas de día comunitarias en el Dowa District.
115 UNHCR. *Global trends 2011: a year of crises,* 2012.
Disponible en <http://unhcr.org/globaltrendsjune2013/UNHCR%20GLOBAL%20TRENDS%202012_V08_web.pdf>.
116 UNICEF. *Malawi Statistics,* 2013. Disponible en <http://www.unicef.org/infobycountry/malawi_statistics.html>.



© Jennifer Martin/JRS Malawi

El Centro de Cuidados Mtendere (MRCC en sus siglas en inglés)

En 2009, el Centro de Cuidados Mtendere (que significa "paz" en la lengua Chichewa de Malawi) abrió sus puertas a un pequeño grupo de niños y niñas con discapacidades múltiples. El edificio se encuentra en el centro de Dzaleka y se construyó inicialmente como oficina sanitaria para la prisión que entonces se encontraba en la vecindad. Ahora, el edificio se utiliza como centro que intenta proporcionar servicios psicosociales, educativos y recreativos a niños y niñas con discapacidades moderadas, severas y múltiples.

Abierto de lunes a viernes, el centro ofrece un programa diario (de 8.00h. a 14.00h.) a más de 40 niños y niñas refugiados. El centro dispone de un equipo a tiempo completo y 17 voluntarios y voluntarias cualificados, todos ellos de la comunidad refugiada. Los padres llevan a sus hijos dos días a la semana: una vez de lunes a jueves y el viernes siempre. Cada día los niños y niñas participan en un programa destinado a atender sus necesidades psicosociales y educativas. Se les da también dos comidas calientes. El equipo y el voluntariado aplican programas especializados basados en las necesidades individuales de cada persona y en la naturaleza de la discapacidad del niño/a. Los viernes se juntan todos los niños y niñas para apoyar la inclusión, favorecer la socialización y estrechar los lazos comunitarios entre padres, voluntarios y niños/as.

En Dzaleka, los niños y niñas refugiadas con discapacidades se enfrentan a la estigmatización y abandono y carecen de recursos apropiados para su desarrollo. Los padres y madres en esas familias experimentan la exclusión social, una mayor inseguridad económica y la ausencia de luga-

res de reunión para socializar al niño/a. El MRCC aspira a atender esta necesidad mediante servicios psicosociales, educativos y recreativos proporcionados en el centro, y así lo ha hecho durante cinco años, sobre una base que ha ido incrementándose constantemente.

Según Robert, el director del centro, *"El MRCC atiende a niños y niñas con discapacidades que acuden de diferentes comunidades del campo. Los niños y las niñas vienen con diferentes discapacidades –físicas y mentales– en diferentes niveles, de leve a severo".* El mismo Robert ha tenido un niño con discapacidad en su familia, lo que le empujó a realizar este trabajo. *"Empecé este trabajo hace mucho tiempo, porque no me gustaba la forma en que se trataba a los niños. Eso me dio el incentivo necesario para trabajar con niños y niñas con discapacidades."*

El voluntariado y el equipo están comprometidos en la ayuda social a la comunidad y en la educación. Sensibilizar a la comunidad y llegar a los niños y niñas con discapacidades es vital para el éxito del programa. El estigma en Dzaleka es tal que muchos llegan a creer que las discapacidades están causadas por brujería o una maldición y que los niños y niñas con discapacidades son incapaces de aprender. El Departamento Psicosocial proporciona formación a los voluntarios y asesoramiento a las familias a un nivel significativo, a pesar de que los fondos disponibles son limitados. Los voluntarios y el equipo del MRCC sirven como defensores de una educación inclusiva. A través de la ayuda personal a las familias los niños y niñas con discapacidades se inscriben en los servicios del JRS, las familias se involucran en la educación de su hijo/a y la esperanza vuelve a renacer.

Para John, su esperanza reside en la satisfacción que obtiene en llevar a su hija con discapacidad, Neema, a la escuela en el MRCC. *"Cuando la gente mira a mi hija, piensan que no es lo bastante buena",* dice John. *"Pero cuando yo la veo, pienso que es perfecta. Solamente el acto de llevarla a la escuela desde casa me hace sentir orgulloso."*

El aprendizaje y la evolución de Neema ha sido un proceso largo. Después de que John fuera arrestado en la RDC, su mujer llevó a Neema al hospital donde le diagnosticaron epilepsia. No tenía movimiento en las piernas y no se expresaba, así que se le administró una medicina tradicional a la que John se refiere como *"aceite de león".* Tras el episodio, la madre de Neema huyó con ella a Malawi por seguridad. Una vez en Malawi, con el apoyo psicosocial y educativo del JRS, el nivel funcional de Neema empezó a mejorar lentamente: las palabras aisladas se convirtieron en frases completas y la inmovilidad evolucionó a caminar sin ayuda. Sin embargo, este progreso no ha estado exento de desafíos.

Para John, la preocupación por tener una hija con discapacidad es constante. *"Desaparece muchas veces. Puede abandonar la casa por la mañana y andar perdida hasta la tarde. La mayoría de las veces la encuentro en la peluquería, viendo la tele."*

"Cuando tienes una hija con discapacidad, dice John, no hay seguridad. Puede incluso ser violada." Por eso la educación inclusiva es tan importante para él: *"(La escuela) es un lugar seguro donde ella puede aprender".*

Los niños y niñas en el MRCC pueden tener discapacidades mentales o físicas de diferente gravedad, pero sea cual sea la naturaleza de su discapacidad, están inscritos en este programa para asimilar un nivel de competencia o independencia mínimo para tener éxito en un escenario de aula media. **El objetivo del MRCC es acrecentar las capacidades de aprendizaje del niño/a y proporcionar apoyo psicosocial de manera que los niños y niñas con discapacidades puedan graduarse en el programa de Necesidades Especiales dentro de la escuela primaria.**

La graduación es todavía un largo camino a recorrer para la hija de John, pero él espera que los progresos realizados continúen. *"Ha experimentado pequeños cambios",* dice, *"El centro de cuidados ha ayudado. Antes del programa, por ejemplo, se despertaba y venía desnuda al cuarto de estar. Ahora ha cambiado. Puedes llamarla y ella te contesta que tiene que vestirse antes de venir."* John reconoce también sus progresos en otras actividades: *"Antes, no quería jugar con otros niños y niñas. Ahora se junta con otros niños y niñas que juegan con ella. A veces, incluso empieza a contar".* Con una sonrisa llena de orgullo, dice: *"Antes solía andar inquieta, sin rumbo. Ahora es capaz de salir del centro y volver a casa".*

El Centro de Necesidades Especiales

En septiembre del año 2013, la directora de área del JRS Malawi, Esther Kurz, inició un programa piloto para cubrir las necesidades educativas especiales que no estaban cubiertas. Este programa centralizado, brinda oportunidades educativas a niños/as y jóvenes con diferentes niveles de discapacidad. El programa de Necesidades Especiales se imparte en un aula dentro de la Umodzi Katubza Primary School.

En el programa de Necesidades Especiales, las discapacidades de los niños y niñas son diferentes en cuanto a nivel y alcance: discapacidad física o psíquica, visual, auditiva y sordomudez. En cada caso se realiza una investigación rigurosa que incluye evaluación y visitas domiciliarias para determinar el programa más apropiado para el niño/a.

Los niños y las niñas reciben apoyo para hacer frente a sus necesidades académicas gracias a los docentes y voluntarios, así como a la coordinación con el equipo psicosocial. El apoyo puede variar desde tutorías domiciliarias para aquellos que no tienen movilidad, provisión de sillas de ruedas para los que tienen movilidad limitada, clases de refuerzo para aquellos que no tienen aún el nivel suficiente para estar en las aulas comunes y clases de refuerzo donde los alumnos con



© Jennifer Martin/JRS Malawi

necesidades especiales reciben apoyo individualizado aparte de su tiempo en las aulas comunes. Los niños y niñas reciben clase cinco días a la semana de inglés, matemáticas y Chichewa (el idioma nacional de Malawi).

Para Kurtz, la educación es más que un mandato: *"Nuestros valores del JRS nos dicen que todos los niños y niñas, incluyendo los que tienen necesidades especiales, deben tener acceso a una educación que respalde sus necesidades. Todos los niños y niñas son bienvenidos a inscribirse en nuestra escuela. La educación es un derecho humano."*

Como responsables de la educación en Dzaleka, el JRS prioriza la necesidad de inclusión de aquellos niños y niñas que de otro modo quedarían excluidos. James, el profesor principal del programa de Necesidades Especiales explica: *"Si este programa no existiera, los niños y niñas estarían en cualquier lugar o en sus casas. Otros estarían en clase, pero no serían capaces de ponerse al nivel académico de sus compañeros."*

"Algunos niños y niñas del programa, acuden a clase por primera vez, nunca han ido a la escuela", dice James, "dicen '¡Oh, oh, oh, así que esto es lo que mis compañeros están haciendo!' y se ponen cada vez más entusiasmados."

Un programa piloto en un campo de refugiados de África tiene sus desafíos. Aunque el equipamiento físico puede a veces suministrarse gracias a la generosidad de los donantes, la nece-

sidad de financiar la dotación de personal adicional es importante. En un entorno en que una media de 250 niños y niñas llega cada mes, es una lucha continua el mantener una proporción adecuada alumno-profesor en las aulas comunes. Mientras tanto, la pasión de James y su formación en discapacidad visual le hacen perseverar en su trabajo. *"Este trabajo es importante porque estos alumnos con necesidades especiales van también a adquirir el conocimiento que otros están adquiriendo", dice. "Van a aprender que tienen derecho a la educación. Esto es muy, muy importante, porque algunos de estos alumnos con necesidades especiales son incluso más inteligentes que el resto".*

Mirando al futuro

La inclusión de personas con discapacidades en Dzaleka se extiende más allá de la educación básica. JC:HEM[117] (programa de educación superior) ofrece, además, educación terciaria online a los refugiados del campo, muchos de los cuales tienen discapacidades físicas. En 2011, JC: HEM proporcionó unos cursos educativos (Community Service Learning Track-CSLT) en Necesidades Especiales.[118] Esos alumnos han continuado su educación para involucrarse y apoyar la programación enfocada a la discapacidad en el campo. A día de hoy, los alumnos diplomados JC:HEM en su último año de estudio completan un módulo de Necesidades Especiales Educativas, de manera que pueden ser defensores y ejecutores de educación inclusiva cuando se gradúen y se conviertan en profesores.

Aun así, el enfoque del JRS sigue estando en la realización directa de programas que impacten de manera positiva en las vidas de los últimos entre los últimos de Dzaleka. Por lo tanto, es necesario incrementar la capacidad de los programas de forma que crezca la "inclusividad". Naciones Unidas estima que un 10% de la población mundial vive con alguna discapacidad.[119] Con estos datos, puede estimarse que 1.700 personas están viviendo en Dzaleka con algún tipo de discapacidad. Si la mitad, aproximadamente, de estas personas son niños y niñas, existe probablemente una necesidad de programas que puedan acomodar a 850 niños en una educación completamente inclusiva. Estas cifras pueden resultar estremecedoras, pero el JRS no tiene miedo a afrontar el reto.

117 JC:HEM (Jesuit Commons: Higher Education at the Margins)
118 CSLT son cursos que buscan elevar la educación vocacional local. Los cursos se desarrollan en respuesta a necesidades específicas dentro de la comunidad e identificadas por la misma comunidad. Consisten en 150 horas de instrucción on-site, que suelen ofrecerse en más de quince semanas con horas adicionales de prácticas, requeridas para algunas de las ofertas. Para más información, visitar: http://www.jc-hem.org/.
119 Naciones Unidas (Agosto 2005). *Enable: Convención Internacionalsobre derechos de personas con discapacidadess.* Sacado de: <http://www.un.org/disabilities/convention/pdfs/factsheet.pdf>.

Los retos de la educación inclusiva en Dzaleka

Uno de los objetivos principales del programa educativo del JRS en el campo de refugiados de Dzaleka consiste en incluir a los niños y niñas con necesidades especiales en las escuelas comunes de primaria y secundaria. Aun así, se trata de un proceso largo y complicado con multitud de desafíos.

Durante la primera fase del proyecto piloto de Necesidades Especiales en 2013, se establecieron encuentros que posibilitaban la inclusión de niños y niñas con discapacidades junto con el resto de niños y niñas del aula, organizando actividades conjuntas.

El acceso a las clases está garantizado para los niños y niñas en silla de ruedas después de que se acondicionara la escuela pre-primaria, primaria y secundaria.

La mayoría de los niños y niñas que están en el programa de Necesidades Especiales provienen del Centro de Cuidados Mtendere. Dado que no han aprendido a la misma velocidad que el resto de niños y niñas, necesitan aprender rápidamente y con mayor constancia antes de incluirlos en las aulas comunes con el resto de alumnos y alumnas. En la actualidad, hay niños y niñas con necesidades especiales que acuden a las clases comunes con sus pares, dotándolos de refuerzo y apoyo específicos.

En la actualidad, hay dos profesores contratados en la escuela primaria para trabajar con los niños y niñas con necesidades especiales y discapacidad. La ausencia de profesores cualificados en el campo de refugiados dificulta la inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales en las aulas comunes, ya que esto requiere prestar mayor atención y contar con profesionales formados.

El JRS proporcionó formación educativa en lo que respecta a la educación de los niños y niñas con necesidades especiales en el 2013 y el 2014 para profesores y voluntarios que trabajan en las primeras fases de la intervención del campo de refugiados.

Finalmente, es importante abordar los problemas de discriminación que se viven en el campo para asegurar así la dignidad y el respeto que todas las personas merecen, y tratar de proporcionar una educación inclusiva a todas las personas.

España:

Colegio Safa-Blanca Paloma: el poder de la confianza

El Colegio SAFA Blanca Paloma pertenece a la Fundación SAFA, una obra educativa con fuertes vínculos con la Compañía de Jesús, que se extiende por toda la geografía andaluza. Las escuelas SAFA nacen después de la Guerra Civil, fundadas por Rafael Villoslada, un joven jesuita que, junto con algunos compañeros y un grupo de seglares, quería responder a la necesidad urgente de escuelas tras los devastadores efectos de la guerra. Actualmente está constituida por una red de 27 centros que atiende a 20.000 alumnos y alumnas y que prioriza especialmente a la juventud con mayores necesidades.

Entreculturas colabora estrechamente con la Fundación SAFA en la puesta en marcha y ejecución de programas de educación para el desarrollo en todos sus centros y, en concreto, en el colegio SAFA Blanca Paloma, objeto de este estudio de caso.


© Entreculturas

Debes amar la arcilla que va en tus manos.
Debes amar su arena hasta la locura.
Y si no, no la emprendas que será en vano:
sólo el amor alumbra lo que perdura,
sólo el amor convierte en milagro el barro.

Debes amar el tiempo de los intentos.
Debes amar la hora que nunca brilla.
Y si no, no pretendas tocar lo yerto:
sólo el amor engendra la maravilla,
sólo el amor consigue encender lo muerto.

Silvio Rodriguez

1. Consecuencias de la exclusión social, causas de la desigualdad educativa: contexto social del Colegio SAFA-Blanca Paloma

El Colegio SAFA-Blanca Paloma se encuentra en el Barrio de Los Pajaritos de Sevilla, una zona no muy alejada del centro de la capital que, con los barrios de La Candelaria y Amate, conforman el conjunto conocido como Tres Barrios, declarado Zona de Exclusión Social. A él acuden unos 600 niños, niñas y adolescentes para cursar Educación Infantil, Primaria, Secundaria o Formación Profesional Básica y, en ocasiones, cursos de Formación Profesional Ocupacional.

La **historia** del Barrio de Los Pajaritos arranca en los años 50 del pasado siglo, como consecuencia de la política de construcción pública para afrontar la falta de viviendas en la ciudad. Esta población encontraba trabajo en los polígonos industriales cercanos, de modo que la zona se constituyó en sus orígenes como un barrio obrero, identidad que permanece arraigada aún en sus vecinos.

Sin embargo, a partir de los años 70, como consecuencia de la crisis y de la progresiva desindustrialización, comienza un proceso de marginalización que obedece a distintos factores.

Lo primero que llama la atención es la **escasez de espacio.** La densidad de población de esta zona es siete veces superior a la media de Sevilla. Esto se debe en parte al planteamiento urbanístico propio de la época, que no deja espacios públicos adecuados para el asentamiento de un tejido productivo local, ni para zonas verdes, centros socioculturales, comerciales o de ocio.

En el barrio lo más grande que hay para jugar un partido de futbol es allí en la zona de Nervión, en el canal que hay como una especie de torretas, vamos, son torres que están ya reventadas, pero allí te puedes hacer tu portería y eso y es un buen sitio para jugar. Es el único sitio. Luego, para los críos, es complicado que jueguen de forma segura (...) Si pudiera pedir algo a los políticos para el barrio, pediría que reformen los bloques de aquí. Son bloques muy chicos. Son casas que tienen dos cuartos, una cocina, un cuarto de baño, un salón y es todo súper chico. Aquí hay familias numerosas que viven muy apretadas. Por ejemplo, mi vecina tiene tres hijos y dos de ellos tienen que vivir con su abuela porque no caben en la casa.

Mario Lozano, 20 años, antiguo alumno del colegio Blanca Paloma

El espacio privado de las familias también es muy reducido. El 61% de las **viviendas** familiares principales en Tres Barrios tiene una superficie menor de 45 m^2. El grado de hacinamiento estimado alcanza el 13,2%, porcentaje que supera por once puntos la media sevillana.

Por otra parte, encontramos **problemas sanitarios y de salud** asociados al deterioro de la red de saneamiento, a la ausencia de aislamiento del frío y del calor, a la falta de reposo por los ruidos, así como las dificultades de movilidad y accesibilidad para personas mayores y enfermas. Se observa, además, un incremento de las enfermedades mentales.

Todo esto influye en la educación de los hijos, que no disponen de un espacio adecuado para el estudio y el descanso y están expuestos a mayores riesgos.

En mi caso ha afectado a los estudios. Porque yo no me terminaba de concentrar (...). Aquí un escritorio grande no cabe. Estoy haciendo resúmenes y esquemas, teniéndolo todo por medio, porque cuando estudio lo revoloteas todo y es muy complicado.

Mario Lozano, antiguo alumno del colegio Blanca Paloma

Otra de las grandes dificultades del barrio son el **desempleo y la dependencia, causas de precariedad económica.** En el distrito en el que se encuentra el barrio hay más de 17.000 personas desempleadas, lo cual supone casi un 20% de la población. La mayor parte reside en Tres Barrios, lo cual eleva el porcentaje de desempleo en esta zona. Según el Diagnóstico de Territorios Desfavorecidos de Sevilla, por cada 10 parados en toda la ciudad, en Tres Barrios hay 18. Solo el 64,5% de los habitantes del Barrio de Los Pajaritos son mayores de 18 años y menores de 65.

Por ello muchas familias viven al día, muy focalizadas en la subsistencia y en lo inmediato. Esta cultura del momento dificulta enormemente la previsión y la organización familiar y repercute en la educación de sus hijos e hijas. En el colegio nos cuentan cómo algunos niños ayudan en las actividades de economía informal a las que se dedican sus familias, incrementando con ello el riesgo de absentismo escolar. La alimentación también se ve afectada y actualmente constituye la principal preocupación del centro, junto con el intento de mantenerlo abierto el mayor tiempo posible para que el alumnado pueda utilizarlo como aula matinal, o para actividades extraescolares.

Un alto porcentaje sí que tiene necesidad y, a día de hoy, lo que más nos preocupa a nosotros es la alimentación. Nuestra intranquilidad radica en encontrar distintos medios para conseguir al menos un almuerzo al día a las personas que tienen esa necesidad, tal y como detecta la trabajadora social. A día de hoy el centro ha servido más de 19.000 menús gratuitos desde su inauguración en 2011, pese a no contar con ninguna ayuda pública.

Al mismo tiempo detectamos la importancia de la apertura del centro a nuestras familias para que puedan permanecer en él, el mayor tiempo posible con actividades lúdico-educativas que motiven la asistencia y participación de nuestro alumnado.

Manuel Galán, director del colegio Blanca Paloma

La precariedad de la situación genera un continuo **cambio poblacional.** Según el Boletín Demográfico de Sevilla de 2004, el 75% de la gente joven y en edad de trabajar abandona el barrio. Pese a que las dificultades de la convivencia no son tantas como cabría esperar, el proceso de marginalización **ha ido afectando a la identidad, a la cohesión y a la convivencia.**

Las familias se ven afectadas por el estrés que supone la precariedad económica, así como por otros factores, como aquellos asociados al consumo de alcohol o drogas. Según datos facilitados por el centro, el índice de monoparentalidad del 2,8% es superior al 1,7% de toda Sevilla.

No hay estructuración familiar, aquí la familia base es muy variada: puede ser de hijos que viven con abuelos, niños cuyos padres se han desentendido y están en acogida con tías, madres solas, padres solos... la referencia familiar de ellos es la desestructuración".

Elisa, jefa de estudios del CEIP La Candelaria, en Sevilla Report

"En las relaciones de amistad y en las familiares aumentan los niveles de tensión y frustración que provocan situaciones de agresividad y hostilidad".

Julio Prieto, Asociación DESAL en Sevilla Report

Esto, como es lógico, tiene su reflejo en la escuela, manifestándose en mayores conductas disruptivas y agresivas por parte de niños, niñas y adolescentes. Según Kotliarenco, la pobreza económica y la pertenencia a grupos minoritarios en riesgo de exclusión social son estresores cotidianos que repercuten en el equilibrio psicológico de los menores (*Kotliarenco,* 1997).

Las movilizaciones vecinales masivas para mejorar el barrio, gracias a las cuales se consiguieron desde mejorar el asfalto hasta conseguir el centro de salud, pertenecen al pasado. No obstante, la Plataforma Cívica Tres Barrios promueve el desarrollo comunitario y reclama a las Administraciones Públicas la puesta en marcha de un Plan Integral para Tres Barrios.

Son muchos los vecinos y actores sociales que destacan las muestras de solidaridad y apoyo mutuo que se dan entre las familias.

> Sigue habiendo solidaridad. Con la cantidad de problemas y la mezcla de gente diferente que hay, es impresionante cómo la gente convive en paz y colabora unos con otros".
>
> María José Herranz, de la Asociación Juvenil Candelaria en Sevilla Report

> "Yo he visto aquí a personas que han venido a recoger alimentos y me han dicho que su marido está echando unos días de trabajo y que le diera la bolsa a su vecina, porque ésta no estaba cobrando nada".
>
> Salvador Muñiz, presidente de la asociación de vecinos en Sevilla Report

Además, los más jóvenes reivindican todo lo bueno que hay en su barrio. Hace dos años, un reportaje emitido por televisión dañó la sensibilidad de muchos de sus vecinos, que no se reconocieron en el retrato que hacían de Los Pajaritos. Un grupo de adolescentes del colegio SAFA Blanca Paloma se presentó al concurso de cortos promovido por Entreculturas "Cortos que cambian el mundo", con el documental "Las apariencias engañan", en el que nos mostraban el lado bueno de la comunidad vecinal.

> Si cambias la forma en que nos miras lograrás cambiar nuestro mundo. Míranos a partir de hoy con nuevos ojos.
>
> Extracto de "Las apariencias engañan" https://www.youtube.com/watch?v=v0cq8Z3E0_o

En esta misma línea hemos escuchado también a Iris y a Chenoa, dos alumnas del colegio.

Hay muchas cosas malas en este barrio, pero también hay cosas buenas, no todo es malo. La gente suele ser simpática, aquí se conoce todo el mundo, son muy cercanos todos con todos, hay muchas familias muy unidas... Este barrio tiene muchas cosas, iglesias, pistas. La plaza la han renovado. Talleres para los niños que están en la calle. Campamentos de verano. (...) Para los chiquillos, para nosotros, hay muchas cosas. En la iglesia hay excursiones a la playa en verano, a la piscina, al campo.

Chenoa e Iris, alumnas de primaria y secundaria del colegio Blanca Paloma

Aun así, la estigmatización social del barrio es un hecho que tiene efectos perjudiciales sobre la identidad personal, las expectativas y la autoestima de sus vecinos. Los y las adolescentes se sienten inseguros en cuanto traspasan sus fronteras, aunque sea para ir al cercano centro de la capital.

Para nuestro alumnado, su mundo es el barrio. Su zona de confort la marcan las calles que delimitan el barrio. En el momento en el que salen de aquí empiezan a sentirse incómodos, si los llevas a un viaje de fin de curso, los alumnos que en principio aquí que son líderes, no se separan de ti.

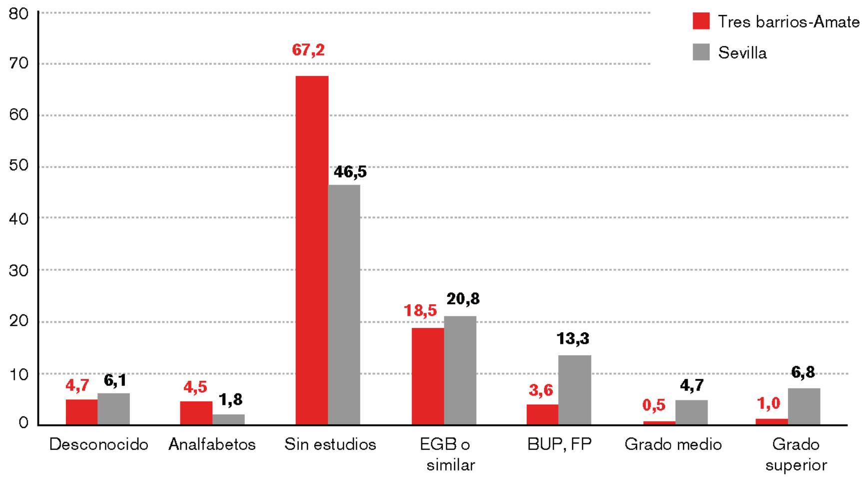
Manuel Galán, director del colegio Blanca Paloma

La idea de que la **educación** es el mejor **vehículo para salir de la pobreza** y de la exclusión dista mucho de estar generalizada. Es comprensible, si tenemos en cuenta que aún existe un alto índice de analfabetismo y de falta de formación entre la población adulta.

Hay muchos amigos que te animan aunque ellos no hayan seguido estudiando: "Quillo, no lo dejes, que eres de los únicos que ha seguido estudiando, tira para adelante que tú puedes..." Pero otros que te dicen: "¿Con lo viejo que tú eres y sigues estudiando?". Los amigos influyen mucho, la verdad.

Mario Lozano, antiguo alumno del colegio Blanca Paloma (20 años)

De las más de 17.000 personas desempleadas del distrito sólo 1.580 tienen estudios postsecundarios; 3.114 tienen estudios primarios incompletos; 740 solo completaron la primaria; 194 no tienen estudios; y 11.664 llegaron a terminar la secundaria (Observatorio Argos de la Junta de Andalucía). Según este gráfico, aportado por el centro y elaborado a partir de datos del Ayuntamiento de Sevilla, el porcentaje de personas sin estudios sumado al de aquellas que son analfabetas, alcanza casi el 72%.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Servicio de Estadística del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (2003).

El ejemplo de los propios padres y madres tiene un valor fundamental. No se trata tanto de si tienen estudios o no, como del significado que le den a la falta de educación en su biografía y de los recursos personales con los que cuentan para afrontar dicha situación.

> Algunos padres no entienden la importancia del papel del colegio quizá porque ellos no tuvieron éxito. El padre que tiene algún tipo de estudios le da importancia a los estudios. El padre que no consiguió aprobar el graduado en ESO, ¿le va a decir a su hijo que el graduado de la ESO es importantísimo? Le dirá "Eso no vale para nada. Mírame a mí, que no tengo y estoy sobreviviendo".
>
> David Oliva, jefe de estudios de secundaria del colegio Blanca Paloma

Todos estos factores tienen como consecuencia las bajas expectativas que tanto las familias como los y las jóvenes tienen en relación con su experiencia educativa. Ello se traduce en una gran sensación de impotencia, de falta de confianza en sí mismos y en sus posibilidades. Las **consecuencias de la exclusión social,** se convierten en **causas de la desigualdad educativa,** padecida por los más de 2.500 menores que viven en Tres Barrios. La tasa de menores sin escolarizar en esta zona duplica la media de la ciudad y en el barrio de Los Pajaritos la cuadriplica, pese a que en los últimos años se haya reducido considerablemente. El absentismo oscila entre el 25% y el 35% según los centros y el fracaso escolar, es decir, el porcentaje de alumnado que no titula en educación secundaria obligatoria a los 18 años, supera el 20%. (Sevilla Report). En el Colegio SAFA Blanca Paloma, el porcentaje de absentismo ronda el 18% en primaria y el 30% en secundaria.

2. El secreto del SAFA-Blanca Paloma: ingredientes para el cambio

Para describir y explicar la práctica educativa del centro, partiremos de un concepto tomado prestado a la física y a la ingeniería: la resiliencia.

Resiliencia proviene del latín: “resilio”, que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar. Alude originalmente a aquella cualidad de los materiales que les permite resistir la presión externa o al choque, doblarse con flexibilidad y volver a su forma original.

Pasa a las ciencias sociales refiriéndose a la capacidad humana para resistir las adversidades y salir reforzado de ellas (psicología) y a la capacidad de los grupos para sobreponerse a los efectos nocivos de las dificultades y reconstruir las relaciones internas (sociología).

La resiliencia permite desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. (Uriarte, 2006). Se puede aplicar tanto a individuos como a grupos familiares o escolares que son capaces de sobreponerse a las consecuencias de los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente (Uriarte, 2005 en Uriarte, 2006).

La resiliencia surge como fruto de un conjunto de procesos intra e interpersonales, sobre los que la educación puede influir. Es decir, la resiliencia se aprende: la clave está en encontrar ese punto de apoyo que toda persona y toda situación tiene, a partir de la cual es posible construir un proceso de desarrollo normal a pesar de las calamidades (Uriarte, 2005).

Edith Hemderson clasifica los factores que construyen resiliencia en aquellos que se encuentran en el ambiente social; los que tienen que ver con la fuerza psicológica interna del propio niño o niña; y los que aluden a sus habilidades sociales. Por otra parte, define las estrategias pedagógicas que potencian estos factores desde la escuela:

1. Enriquecer los vínculos.

2. Brindar afecto y apoyo.

3. Establecer y transmitir expectativas elevadas.

4. Brindar oportunidades para la participación significativa.

5. Fijar límites claros y firmes.

6. Enseñar habilidades para la vida.

En el Colegio SAFA-Blanca Paloma parten de la necesidad de compensar las carencias derivadas de la exclusión que son, como hemos visto, las que provocan la desigualdad educativa. Son conscientes de que su labor ha de ir mucho más allá de la enseñanza y, por ello, llevan a cabo actuaciones relacionadas con cada una de estas estrategias.

Establecer y transmitir expectativas elevadas: el poder de la confianza

La falta de confianza en sí mismos es uno de los principales problemas que ha de afrontar la mayor parte del alumnado del centro.

> Yo siento impotencia por no poder hacer nada cuando mis amigos creen que no serán capaces de conseguir lo que les gustaría ser en el futuro.
>
> Iris, alumna de secundaria del Colegio Blanca Paloma

Por ello, es fundamental transmitirles expectativas positivas, puesto que los más jóvenes configuran su autoconcepto y adaptan su conducta a lo que se espera de ellos. Es lo que se denomina el efecto Pigmalión (Rosenthal, R. Jacobson, L., 1980) “Si confían en que soy capaz y me lo hacen saber, me sentiré capaz”.

> Si un alumno sube en su autoestima y en la creencia en su capacidad, no en sus conocimientos sino en su capacidad, es capaz de aprobar; incluso es capaz de aprobar cosas que estudia por sí mismo. Coges a un alumno y le explicas diez veces y muy bien un tema, pero no tiene confianza, no tiene seguridad: te hace un examen malo. Coges a un alumno y te pegas, de las diez horas que tengas de clase, nueve convenciéndole de que puede y en una se lo explicas a toda velocidad, y saca muchas mejores notas, porque está convencido, porque está receptivo, porque confía en sí mismo.
>
> David Oliva, jefe de estudios de secundaria del Colegio Blanca Paloma

La transmisión de expectativas positivas se ha convertido en un criterio general que orienta la práctica educativa, así como en una actitud básica que va a determinar cómo se posiciona el profesorado ante el alumnado. Pero también se concreta en una herramienta a la que llaman “el

plan de futuro". Cada alumno o alumna elabora este plan de manera acompañada por sus tutores y lo comparte con sus compañeros y compañeras de clase.

> Yo quiero que te des cuenta de que puedes conseguirlo. Para ello hay una serie de estrategias. Para mí es fundamental intentar que ese alumno se dé cuenta de que vale como persona y que puede cambiar el mundo, que puede cambiar su entorno.
>
> Elvira Galán, profesora de secundaria del Colegio Blanca Paloma

El plan de futuro permite trabajar sobre las expectativas que los propios jóvenes tienen en relación con sus vidas, creando un espacio y un momento para que imaginen su futuro, para animarles a que se atrevan a aspirar a alternativas mejores, para que crean que pueden conseguirlo y para ayudarles a identificar los pasos que han de dar en el camino.

> Yo tenía una profesora que era mi tutora. Ella nos animaba mucho y cambió un montón a los niños de la clase. De una manera de pensar que tenían que no podían llegar a ser lo que querían ser dijeron "Yo sí puedo. Voy a estudiar y me voy a sacar mi graduado". Y lo están consiguiendo.
>
> Iris, estudiante de secundaria del Colegio Blanca Paloma

En coherencia con lo anterior, resulta fundamental aprovechar todas las oportunidades que ofrece el marco legal para mantener o reenganchar a los jóvenes en el sistema educativo. Los programas de diversificación curricular, las aulas de integración o compensatorias, los grupos flexibles, etc. son examinados con creatividad para utilizarlos como herramientas adecuadas en el contexto.

En este sentido, destaca el papel de Formación Profesional Básica (antiguos PCPI), gracias a los cuales es posible que muchos adolescentes encuentren de nuevo la motivación y el camino para seguir estudiando, algo que es, sin duda, determinante para sus vidas. Mario Lozano estudió en el centro desde pequeño, hizo un PCPI, que le ayudó a reengancharse en el sistema educativo. Superó con éxito momentos difíciles y ahora está estudiando Formación Profesional y sus perspectivas de futuro han cambiado sustancialmente.

> Antes veía un futuro de mierda. Pensaba que como mucho iba a acabar vendiendo droga. Y ahora espero un futuro bueno, con un trabajo decente, un trabajo honrado y salir de aquí... No es que no me guste mi barrio, porque a mí me gusta y no me avergüenzo, pero me gustaría algo más, yo aspiro a una casita más grande, que esté mejor.
>
> Mario Lozano, antiguo alumno del colegio Blanca Paloma

Enriquecer los vínculos y brindar afecto y apoyo: el papel del profesorado y la relación con la comunidad

El colegio SAFA Blanca Paloma enriquece los vínculos en dos direcciones: por una parte entre profesorado y el alumnado y por otra entre el centro y la comunidad.

El profesorado mantiene una relación afectuosa y cercana con el alumnado y le brinda apoyo más allá de lo académico, acogiendo y acompañando a cada joven con sus circunstancias.

> Yo maduré, gracias a mis profesores David y Nacho. Me han ayudado en todo: cuando tenía problemas emocionales por lo que fuera, o me sentía mal. Me han ayudado mucho a madurar, a ver la vida desde otro punto de vista, a recapacitar, a contar hasta diez antes de hacer cualquier barbaridad o decir cualquier pamplinez.
>
> Mario Lozano, antiguo alumno del Colegio Blanca Paloma

Se convierte en modelo de conducta, en referente en la toma de decisiones y en soporte afectivo y práctico para afrontar los problemas. Asume, sin abandonar su rol de profesores, sino enriqueciéndolo, algunos de los papeles que en otros contextos desempeñarían la familia y los grupos sociales como parroquias, asociaciones, etc.

> Que los profes participen en las manifestaciones de la Plataforma Vecinal, es muy importante, aunque sus padres no lo hagan.
>
> Roxana Rosales, jefa de estudios del Colegio Blanca Paloma entre 2007 y 2013

De esta forma, el centro se convierte en un nexo fundamental con la comunidad. El centro como tal participa en la Plataforma Vecinal Tres Barrios a través de una persona delegada por la dirección y en ocasiones por el propio director y trabajadora social. El AMPA y algunos profesores también participan.

Además, se establecen relaciones con las familias y con otras instituciones locales para abordar las situaciones de manera integral. Cuentan para ello con una trabajadora social cuyo papel en el enriquecimiento de los vínculos con la familia y con la comunidad es esencial.

> Escuelas como ésta necesitan una intervención conjunta, hace falta trabajar en red con otras organizaciones del barrio.
>
> Roxana Rosales, jefa de estudios del Colegio Blanca Paloma entre 2007 y 2013

El profesorado que trabaja en un contexto tan duro y cuyo papel se ve ampliado en cantidad e intensidad, está sometido a mayores niveles de estrés. Para generar resiliencia en el alumnado es esencial que el equipo docente también sea resiliente, es decir, que sea capaz de trabajar en condiciones adversas, manteniendo la motivación y reafirmándose en su vocación. Por eso, en el centro están llevando a cabo un estudio de riesgos psicosociales que ayude a la dirección a acompañar mejor al profesorado.

> Se necesita que el profesorado esté formado por personas cercanas, con empatía y, sobre todo, fuertes. Porque nos encontramos con realidades muy duras, que en otro contexto ni te las imaginas, y aquí te las encuentras un día sí y otro también.
>
> Luisa María González, profesora de primaria del Colegio Blanca Paloma

Brindar oportunidades para la participación significativa: motivación e innovación educativa

En un contexto en el que la educación no es algo significativo, es necesario un extra de motivación, y ésta pasa necesariamente por una mayor participación del alumnado, de las familias, y de la comunidad.

El centro aprovecha todos los recursos a su alcance y promueve la innovación metodológica y la colaboración con otros agentes para conseguirlo. El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos son dos de las estrategias que están poniendo en marcha.

Algunos ejemplos de proyectos innovadores en el centro (Roxana Rosales)

Llevamos a cabo un proyecto en el que trabajábamos contenidos curriculares de historia y de lengua de manera integrada.

La democracia en la antigua Grecia y los textos argumentativos nos sirvieron de vehículo, no sólo para aprender lo que marca el currículo en relación con estos contenidos, sino para hacer un ejercicio democrático en sí mismo.

El alumnado, en colaboración con la Plataforma Vecinal y en diálogo con sus familias, hizo un análisis de la realidad del barrio y presentó sus demandas argumentadas a la concejala de la Junta Municipal del Distrito. De un contenido curricular totalmente ajeno y poco motivador, se pasó a hacer algo significativo en sus vidas, vinculado con su realidad.

Años atrás, en colaboración con la Universidad de Sevilla, se llevó a cabo un proyecto de dos años de duración comenzando en 5º y terminando en 6º de primaria, en torno a la participación del barrio en la elaboración de los Presupuestos Municipales. Esto desarrolló una serie de actitudes y habilidades que se notaron a lo largo de la ESO. Quizá coincidieron más factores, pero tengo la sensación de que esta experiencia les ayudó a descubrir algo. Este tipo de proyectos dinamizan, tienen mucho potencial transformador.

Siguiendo esta línea, creen que el camino pasa por transformarse en comunidad de aprendizaje, lo cual les permitiría una mayor participación de las familias que contribuiría a que el centro tuviera aún un papel más conocido y relevante para la comunidad y a que ésta fuera descubriendo cómo la educación multiplica las oportunidades para sus hijos e hijas.

Eso va a producir en cadena otra serie de cambios: en la metodología, en la forma en la que los padres pueden ver el colegio. Quizá ahora mismo los padres no tengan una imagen real de lo importante que es el cole, y nosotros entendemos que si un padre entra en el colegio, ve lo que se hace, colabora... creo que puede darle importancia a lo que hacemos desde aquí.

Manuel Galán, director del colegio Blanca Paloma

Enseñar habilidades para la vida y fijar límites: disciplina acompañada, educación para el desarrollo y dimensión espiritual

Las dos últimas estrategias para generar resiliencia se concretan a través de la disciplina acompañada, la educación para el desarrollo y el cultivo de la espiritualidad. La acción tutorial tiene un papel destacado en todas ellas. Los maestros y profesores tutores se encargan de acompañar las medidas de disciplina, así como de planificar y/o llevar a cabo los programas de habilidades para la vida y de pastoral.

En relación con el establecimiento de límites, la jefatura de estudios trabaja en estrecha colaboración con los tutores para encontrar las medidas más adecuadas y acompañar a las familias en el cumplimiento de las mismas. En los espacios de las tutorías se lleva a cabo un programa sistemático de habilidades para la vida, siguiendo el programa de Manuel Segura, fundamentado en el trabajo de cuatro aspectos:

– **Desarrollo cognitivo:** aprender a pensar.

– **Aprendizaje emocional:** identificación y expresión de emociones.

– **Desarrollo moral:** trabajando con dilemas morales.

– **Habilidades sociales** para la resolución de conflictos.

La educación para el desarrollo y la dimensión espiritual son especialmente relevantes en los contextos en los que generar resiliencia se convierte en algo vital. Según Grutber (1995), las creencias religiosas o en la fraternidad universal actúan como factores protectores. Asimismo, múltiples estudios realizados desde la psicología positiva muestran cómo la solidaridad enriquece a quienes la practican y son una fuente de sentido vital.

"Los valores con los que ellos se mueven son otros: la fuerza como poder, el silencio (no chivarse). Tienen que ver que la ley de la selva no es lo mejor para ellos, para sus familias, para el barrio. Por eso es necesario trabajar la solidaridad, la justicia, la rebeldía. El reto es que no sean actividades puntuales. Es necesario que integren toda la práctica escolar, la metodología que se emplea en lo cotidiano tiene un papel fundamental".

Roxana Rosales

"Además de formar, también se intenta educar en valores, transmitir otro tipo de conocimientos y que los niños tengan buenos referentes".

Patricia Linares, trabajadora social del colegio Blanca Paloma

Los proyectos de educación para el desarrollo, que el centro lleva a cabo en colaboración con Entreculturas, pueden aportar la oportunidad de obtener más elementos para comprender las causas de la exclusión y el tomar conciencia de las oportunidades que tienen para construir una realidad diferente. La participación en campañas solidarias les devuelve una imagen positiva de sí mismos, junto con una visión más optimista, ya que se sienten capaces de influir en el entorno y transformar pequeñas parcelas de realidad.

Aquí, en el colegio, también hay muchas cosas buenas. La Red de Jóvenes de Entreculturas, que ayuda a los niños, vamos de convivencia, hacemos muchas cosas. (...) Luego hacemos muchas cosas para concienciar a la gente. Por ejemplo, la Silla Roja, que conciencia a la gente de los niños que están más desfavorecidos, que en este barrio también hay muchos. Hacemos también colectas de alimentos. Y eso es para ayudar, normalmente todo el barrio se pone a hacerlo.

Iris y Chenoa, alumnas de secundaria y primaria del Colegio Blanca Paloma

También el cultivo de la espiritualidad les ofrece oportunidades de crecimiento y desarrollo personal. En el centro hay muchas familias no creyentes o practicantes de religiones diferentes al cristianismo católico. Pero esto no es un obstáculo para que el alumnado pueda desarrollar la dimensión espiritual. Desde hace algunos años, en infantil y en primaria, se trabaja especialmente el silencio y la interioridad. Ello les ayuda a conocerse mejor, a valorarse, a ser capaces de focalizar la atención y de encontrar calma. Además se generan espacios, como las convivencias, en los que se favorece la cohesión del grupo y las relaciones positivas entre los estudiantes.

Todas estas líneas de acción, además de guardar coherencia con las estrategias para generar resiliencia que hemos descrito anteriormente, están conducidas por un equipo de profesionales cualificados y comprometidos con el alumnado, con sus familias y con el barrio; que trabaja con vocación y, sobre todo, con un cariño que se percibe en cuanto se traspasa el umbral. Al dejar el colegio atrás, queda la intuición de que éstos son, tal vez, los componentes esenciales de su labor educativa.

bibliografía

ACNUR. *Desplazamiento. El nuevo reto del siglo XXI.* Ginebra (Suiza): 2013.

ACNUR. *Tendencias de asilo 2013. Niveles y tendencias en países industrializados.* Ginebra (Suiza): 2014.

ACNUR. *El coste humano de la guerra. Tendencias globales 2013.* Ginebra (Suiza): 2014.

APPLE, M. *Teoría crítica y Educación.* Madrid: Miño y Dávila Editores, 2000.

BALL, S. J. y YOUNDELL, D. *Privatización encubierta en la educación pública.* Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. Informe Preliminar. Bruselas: 2007.

BARBER, M. y MOURSHED, M. "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". *PREAL,* nº41. Santiago de Chile: Mckinsey&Company, 2008.

BIRCH, J. W.: *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes.* Reston (Virginia, EE.UU.): Council for Exceptional Children, 1974.

BLANCO, R. "Los docentes y el desarrollo de las escuelas inclusivas". Revista *PRELAC,* nº1. Santiago de Chile: 2005.

BOBBIO, N. *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política.* Madrid: Ed. Taurus, 1995.

BOOTH Y AINSCOW. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools.* CSIE. Bristol (Reino Unido): 2002.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN. *Hagámoslo Bien. Acabar con la crisis en la educación de las niñas.* Informe de la Campaña Mundial por la Educación y el Fondo Educativo RESULTS, 2011.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN. *Hacer realidad el derecho a la educación para todos.* Documento de debate sobre la educación post-2015. Marzo, 2013.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN. *Igualdad de derechos. Igualdad de oportunidades. La educación inclusiva para niños con discapacidad.* 2014.

DE LA VEGA, R. *Las apariencias engañan.* Cortos para cambiar el mundo. https://www.youtube.com/watch?v=v0cq8Z3E0_o

DE LORENZO, R. *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social.* Madrid: Alianza Editorial, 2007.

ECHEITA, G. "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo 'Voz y Quebranto'". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Volumen 11, nº2. Madrid: 2013.

ENTRECULTURAS. *Alfabetización puerta del conocimiento.* Entreculturas. Madrid: 2007.

ENTRECULTURAS. *Educación en tiempo de espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas.* Entreculturas. Madrid: 2010.

ENTRECULTURAS. *Las niñas a clase. Una cuestión de justicia.* Entreculturas. Madrid: 2011.

ENTRECULTURAS. *Educación y participación. Un sueño posible.* Entreculturas. Madrid: 2012.

ENTRECULTURAS. *Derecho a aprender. Educación de calidad, educación transformadora.* Entreculturas. Madrid 2013.

EUROSTAT. *Basic Figures en 2013.* Luxemburgo: 2013.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA. *Educación Inclusiva en la misión de Fe y Alegría.* Documento del XLIV Congreso. Brasil: 2013.

FERNÁNDEZ LUDEÑA, A. *Abriendo caminos para una sociedad más justa.* INTERED. Madrid: 2008.

FULLAN, M. "Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos" (trad. G. Vitale). En A. Hargreaves (Coord.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Madrid: Amorrortu, 2001.

FULLAN, M. *Los nuevos significados del cambio educativo.* Barcelona: Editorial Octaedro. 2002.

GARCÍA ROCA, J. *La educación en el cambio de milenio: retos y oportunidades desde la tradición cristiana.* Santander: Editorial Sal Terrae, 1998.

GARRIDO, M. *Intervención comunitaria y participación ciudadana como herramienta en la lucha contra la exclusión social en barrios urbanos desfavorecidos. El caso de Tres Barrios-Amate.* Comunicación en las III Jornadas de sociología: desigualdad en las sociedades contemporáneas. 2009.

HENDERSON GROTBERG, E. *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas.* Paidós, 2003.

JIMÉNEZ, M. y TABERNER, J. "Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación". *Revista de curriculum, y formación del profesorado,* vol. 13, núm. 3, pp. 11-49.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T Y HOLUBEC, E.J. *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Ed. Paidós, 1999.

KREMERMAN, M. *La privatización de la educación. Estudio del caso chileno.* Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. CLADE. Santiago de Chile: 2008.

MARCHESI, Á. "Estrategias para el cambio educativo". *Pensamiento Iberoamericano,* n.° 7. AECID/Fundación Carolina. Madrid: 2010.

MARCHESI, A.; BLANCO, R.; Y HERNÁNDEZ, L. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.* Metas Educativas 2021. OEI. Madrid: 2011.

MARINA, J.A. *Aprender a vivir.* Barcelona: Editorial Ariel, 2004.

MINORITY RIGHTS GROUP INTERNATIONAL. *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples 2009.* Reino Unido, 2009.

MOLINER, O. "Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 6(2), 27-44. 2008.

OIT. *Medir los progresos en la lucha contra el trabajo infantil. Estimaciones y tendencias mundiales entre 2000 y 2012.* Programas Internacionales para la Erradicación del Trabajo Infantil, IPEC. Ginebra (Suiza): 2013.

OMS/BANCO MUNDIAL. *Informe Mundial sobre la Discapacidad.* 2011.

ONU. *El futuro que queremos para todos. Informe para el Secretario General.* Nueva York: 2012.

ONU. *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2013.* Nueva York: 2013.

ONUSIDA, Equipo de Trabajo Interagencias del ONUSIDA para la Educación, ETICA. *El papel de la educación en la protección, cuidado y apoyo a los huérfanos y los niños vulnerables que viven en el mundo con VIH/SIDA.* 2004.

OXFAM INTERNACIONAl. *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica.* Oxford (Reino Unido): 2014.

PUBLIC POLICY AND MANAGEMENT INSTITUTE. *Study of educational support for newly arrived migrant children.* Comisión Europea, 2013.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.* Marova, 1980.

SEVILLA REPORT. *Tres Barrios: una isla anclada en mitad de Sevilla.* Sevilla Report 11/11/2013, consultado en http://sevillareport.com/social-movimientos-sociales/tres-barrios-isla-anclada-mitad-sevilla/

UGT/MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. *Sin tiempo para crecer.* Madrid: 2006.

UNESCO. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* Salamanca: 1994.

UNESCO. *Estudio regional sobre analfabetismo funcional en 7 países de la región.* Informe final de evaluación de PROMEDLAC. 2000.

UNESCO. *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas.* Santiago de Chile: 2004.

UNESCO. *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la Educación para Todos.* París: 2005.

UNESCO/OREALC. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* Santiago de Chile: 2008.

UNESCO. CONFITEA VI. *Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adulto. Informe final.* Bremen: 2009.

UNESCO. *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* París: 2009.

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación en el Mundo. Llegar a los marginados.* París: 2010.

UNESCO. *Orientaciones técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad.* París: 2010.

UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos.* París: 2014.

UNESCO. "Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo". *Documento de política* 13. París: 2014.

UNESCO. "El avance hacia la escolarización de todos los niños se estanca, pero algunos países muestran el camino a seguir". *Documento de Política* 14. Boletín 28. París: 2014.

UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia. Niños y niñas en un mundo urbano.* Nueva York: 2012.

UNICEF. *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir.* Panamá: Edit. Santillana, 2012.

URIARTE, JD. "Construir la resiliencia en la escuela". *Revista de Psicodidáctica,* vol. 11, núm. 1, 226, pp.7-23.

páginas web

ACNUR. **www.acnur.org/**

Campaña Mundial por la Educación. **www.campaignforeducation.org**

Campaña Mundial por la Educación en España. **www.cme-espana.org**

Entreculturas. **www.entreculturas.org**

Federación Internacional Fe y Alegría. **www.feyalegria.org**

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. **www.oecd.org**

ONU. **www.un.org/**

PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. **www.preal.org**

Servicio Jesuita a Refugiados. **www.jrs.net**

UNESCO. **www.unesco.org/education**

UNESCO/OREALC. **www.orealc.cl/unesco-santiago/**

UNICEF. **www.unicef.es/**

Entreculturas es una organización no gubernamental promovida por la Compañía de Jesús que trabaja para la educación y el desarrollo de los pueblos. Para Entreculturas la educación es un derecho fundamental y una herramienta necesaria para conseguir la justicia social. Apoya iniciativas que promueven la educación de las personas y los pueblos más desfavorecidos en América Latina, África y Asia. En España, impulsa campañas educativas y de comunicación, investigaciones y acciones de presión política, todas ellas encaminadas a sensibilizar a la sociedad española respecto de la necesidad de considerar la educación, de todos y todas, como una causa de primer orden por la que vale la pena comprometerse.

Desde Entreculturas presentamos este informe titulado **Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades,** dedicado a la educación inclusiva, transformadora de una realidad injusta. Partiendo de un recorrido histórico, exponemos el concepto de educación inclusiva, tratamos concretamente de los colectivos excluidos de la educación y analizamos específicamente los beneficios de la educación inclusiva y sus principales barreras. Finalizamos con un capítulo de políticas y estrategias. Asimismo, presentamos tres estudios de caso de educación inclusiva: la educación intercultural con el pueblo maya en Guatemala, llevada a cabo por **Fe y Alegría Guatemala;** la educación de niños y niñas con discapacidades de un campo de refugiados en Malawi, puesta en marcha por el **Servicio Jesuita a Refugiados** en dicho país africano, y la educación con jóvenes en riesgo de exclusión del Colegio **Blanca Paloma, SAFA,** en Sevilla, España.

MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN

aecid